Rebekka Horlacher

Bildung
la formación

Educación Comparada e Internacional

Octaedro Editorial

Bildung, la formación

Rebekka Horlacher

Bildung, la formación

Octaedro

Colección Educación Comparada e Internacional, n.º 8

Colección dirigida por Miguel A. Pereyra (Universidad de Granada)

Título original: *Bildung*, Haupt Berne, 2011

Traducción al castellano de Leandro Reyno (Introducción y capítulos 1 y 2)
y Luis Andrés Bredlow (capítulos 3-7)

Primera edición impresa: mayo de 2015

Primera edición: mayo de 2015

© Rebekka Horlacher

© De esta edición:
Ediciones Octaedro, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-729-1

Fotografía de la cubierta: Detalle del cuadro de San Ignacio de Loyola, obra de Pedro Pablo Rubens (1620-1622)

Diseño y digitalización: Editorial Octaedro

Sumario

Introducción 9

1. Los fundamentos de *Bildung* en el siglo XVIII 15

2. La pedagogización de *Bildung* hacia 1800 29

3. *Bildung* como elemento de construcción nacional 39

4. *Bildung* como distinción social 51

5. *Bildung* en la pedagogía de las ciencias humanas 63

6. *Bildung* como concepto «crítico» 77

7. El resurgimiento de la *Bildung* como salvación del PISA de la OCDE 87

Bildung en el siglo XXI 95

Apéndice 97

Índice 101

Introducción

«¿Somos aún el pueblo de los poetas y los pensadores?» es el título de dos publicaciones distintas, aparecidas en Hamburgo y Heidelberg en 1964 y 2004 respectivamente. La elección del título remite a una conciencia cultural nacional alemana que entiende lo espiritual, la alta cultura y las artes como aspectos centrales de su propia identidad. Ahora, el título en sí no tiene pretensiones de originalidad: se inspira en una frase célebre de la escritora y dama de salón Madame de Staël, procedente de su libro *De l'Allemagne*, publicado en Londres en 1813 [*Alemania*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1947]. En dicha obra –que se había publicado ya en Francia en 1810, siendo objeto de una rápida prohibición por parte de la censura–, la autora presenta a los alemanes como un «*peuple des poètes et penseurs*», aunque con intención claramente polémica: el carácter reflexivo y poético de los alemanes se propone como contrafigura de la decadencia de la Francia napoleónica.

Ahora bien, en la década de 1960, la radiotelevisión del estado de Hesse resolvió retomar la cuestión y someterla a la discusión de catorce personalidades públicas, entre ellas filólogos, filósofos, sociólogos y escritores, quienes dieron su opinión al respecto por medio de aportaciones de mayor o menor extensión. La verdadera intención –como lo expresa en el prólogo el compilador del volumen– era la de desmitificar una consigna vacía que, a primera vista, podía parecer halagüeña, pero que, en realidad, lo que hacía era distorsionar la relación del país con su propia historia y tradición, obstaculizando la percepción de su carácter. Lo inquietante era la idea de que un país industrializado, tecnificado y en pleno avance pudiera ser gobernado por un grupo de «literatos a la violeta». Así, la intención del compilador era trasladar a un público más amplio la superación de la glorificación del pasado nacional que ya se había producido en los ámbitos científicos, con el fin de que el país –ahora en verdad «esclarecido»– pudiera «tener un futuro».

La publicación de 2004, en cambio, parte de premisas muy distintas. Mientras que el libro antes mencionado ponía de relieve a una OCDE en plena expansión y al periodo de adaptación de sus reclamos de una inversión mayor en los sistemas educativos, la publicación a la que ahora nos referimos se presentaba, precisamente, como «reacción» ante el estudio PISA, el «buque insiginia» de la OCDE. El libro se basa en un ciclo de conferencias ofrecido en la Universidad de Heidelberg con motivo de la publicación de los resultados del estudio PISA de 2001 y del *ranking* internacional de universidades. Tanto el estudio como el *ranking* tuvieron en Alemania –en las palabras del compilador– el efecto de una «noticia catástrofe», poniendo en tela de juicio la conciencia y la identidad culturales de muchas personas, ya que la escuela alemana sigue considerándose, como antes, un espacio desti-

nado a la *Bildung*. En este caso, el título ya no hace referencia a un mito que se trata de deconstruir, sino más bien a una línea normativa que debe seguir aceptándose, incluso cuando los condicionamientos sociales hayan cambiado. Todo parece indicar que la tarea de «esclarecimiento» acometida en la década de 1960 tuvo un éxito a lo sumo parcial: el mito de Alemania como espacio posible para la *Bildung* continúa ejerciendo su predominio. Y lo que es más: es lo suficientemente fuerte como para dictar una reacción ante una situación que se percibía como «crisis» y para dar sustento a propuestas de solución propias en el campo de la política educativa.

¿Qué es *Bildung*?

La coincidencia textual entre ambos títulos bien puede ser casual, pero remite a un fenómeno que debemos analizar de manera más precisa, ya que es expresión de una conciencia cultural sumamente específica. El concepto de *Bildung* alude, por lo general, a algo que no expresan (o no logran expresar) en su totalidad los conceptos de «instrucción» (*Erziehung*), socialización y enseñanza (*Unterricht*). En este sentido, *Bildung* refiere al objetivo de la realización personal en la vida, aunque es la misma *Bildung* la que, a su vez, va perfeccionándose a lo largo de esa vida realizada. *Bildung* remite a una especie de «valor añadido» que no es cuantificable, pero que puede adquirirse en escuelas y universidades, esto es, puede brindarlo una institución. Sin embargo, resulta al mismo tiempo esquivo, inasible e indefinible. «*Bildung* es lo que queda después de que uno olvida todo lo que ha aprendido», dice con cierto humor una conocida frase popular alemana a la hora de evitar definir el concepto. Dejando de lado que el dicho no nos ayuda demasiado para disipar la falta de claridad que rodea al término, hay que agregar que el concepto ejerce una atracción al parecer inextinguible: en alemán, no falta en ningún diccionario, enciclopedia u obra introductoria a las ciencias de la educación un artículo dedicado a *Bildung*; se han publicado también libros enteros que se ocupan exclusivamente de esta temática.

La idea de *Bildung* no refiere solamente a ciertos aspectos de la práctica docente o escolar, también es tema de debates, tanto políticos como científicos. Hoy por hoy, la *Bildungstheorie* forma parte de la Pedagogía general e incluso se han abierto cátedras universitarias bajo tal denominación. El concepto de *Bildung* ha mantenido una presencia constante en la investigación pedagógica empírica y en la administración educativa. *Bildung* es el concepto que enfatizan las escuelas privadas en sus mensajes publicitarios, y *Bildung* puede convertirse en tema político cuando se debate quién tiene que pagar cuánto por qué cosa o se discute, por ejemplo, si resulta aceptable y si se condice con la igualdad de oportunidades financiar parcialmente las universidades por medio de un sistema de tasas.

Además, *Bildung* se ha convertido en un componente indispensable de la retórica de la economía globalizada internacional y ha pasado a ser vista

como «materia prima» de los países pobres. En opinión del Banco Mundial (y también en la de muchas otras organizaciones que operan a nivel global), solo el desarrollo de este «recurso cultural» es lo que hará posible el crecimiento económico y, por ende, el bienestar de la sociedad. *Bildung* se considera como posibilidad de reducir las disparidades económicas y de distribuir las riquezas sobre una base más amplia en el mundo globalizado; y a ello se une la esperanza de que ningún país pierda el contacto con la sociedad del conocimiento. Por todo esto, *Bildung* –junto con las opiniones y convicciones que van unidas a ella– se ha convertido en una especie de clave que abre las puertas de un futuro mejor.

¿Pero qué es *Bildung*? ¿Cuál es su origen? ¿De dónde proviene el concepto? ¿Quién lo inventó? ¿Cómo fue que la idea de *Bildung* ha llegado a ocupar, en los países de habla alemana, una posición tan eminente en el discurso educativo como para convertirse en uno de los conceptos fundamentales de la pedagogía?

El concepto de *Bildung* –tal la tesis que desarrollaremos de aquí en adelante– surge en Alemania, partiendo de múltiples raíces, en los debates religiosos y filosóficos suscitados por el contexto político y sociocultural de finales del siglo XVIII. En este proceso tuvo una particular influencia la historia cultural de Inglaterra: el país experimentó en el curso del siglo XVII profundas transformaciones políticas y sociales que tuvieron su reflejo en numerosas publicaciones, las que, por medio de un interesante proceso de adaptación, encontraron más tarde resonancia en Alemania. En el centro de tales publicaciones se encuentra el concepto de *politeness*, que gozó de una amplia aceptación en las regiones de lengua alemana (capítulo 1). Estas ideas e inquietudes terminaron por sistematizarse a finales del siglo XVIII, pasando a formar parte del debate pedagógico (capítulo 2). A su vez, *Bildung* se convirtió, en virtud de las aspiraciones, nociones y expectativas culturales entonces dominantes, en un rasgo distintivo en la búsqueda de la identidad nacional alemana: un vínculo que domina el discurso sobre la *Bildung* hasta el día de hoy (capítulo 3). En el siglo XIX, el concepto se transformó en una opción de diferenciación social, llegando a crear incluso un «estamento» propio en la figura del *Bildungsbürger*; una tansforación que, sin embargo, no estuvo exenta de críticas (capítulo 4). En la misma época, *Bildung* desempeñó un papel de importancia en la política académica, ya que se la tomó como punto de referencia para elevar las humanidades por encima de las ciencias naturales.

Las ciencias de la educación aprovecharon entonces la ocasión y crearon, con la pedagogía humanística, un perfil científico propio que tenía en el concepto de *Bildung*, tal como se había conformado en los debates de principios del siglo XIX, uno de sus pilares fundamentales (capítulo 5). Tras la Segunda Guerra Mundial, el concepto de *Bildung* cobró un carácter «crítico»: nos referimos a su utilización por parte de la teoría crítica, que –volviendo a los debates de comienzos del siglo XIX– intentó limpiar el concepto de falsificaciones históricas, ya que veía en él la posibilidad de fundar una

sociedad mejor, más justa y democrática (capítulo 6). A principios del siglo XXI se registra un nuevo renacimiento de *Bildung*, esta vez como argumento en contra de la economización del mundo, pero también como representante de posturas conservadoras en materia de educación (capítulo 7). Puede advertirse así que el concepto se discute o se utiliza políticamente cada vez que se trata de encontrar soluciones a una situación que se percibe como crisis (capítulo 8).

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, no será nuestra intención explicar ni definir el concepto de manera definitiva, y tampoco describirlo de forma sistemática. Antes bien, nos proponemos mostrar por qué razón y de qué modo se lo utiliza en determinados contextos. Es así como podemos hacer evidentes las ideas y expectativas implícitas que se asocian con el concepto de *Bildung*. Intentaremos demostrar que el concepto encierra una idea de interioridad y de formación personal; que se lo asocia con un ideal estético; y que puede usárselo simultáneamente como consigna política y como signo apolítico de distanciamiento respecto de la sociedad. La excepcional maleabilidad del concepto –como puede verse– lo convierte en el mejor ejemplo de lo que el filósofo de la educación británico Israel Scheffler llamó en su libro *The Language of Education* (1960) «un slogan pedagógico».

La presente obra, de carácter introductorio, se centra –en lo que hace a la historia del concepto– en su discusión en los países de lengua alemana, la que se llevó a cabo, en lo esencial, en los estados que hoy conforman la República Federal de Alemania. Una excepción la constituye el debate del siglo XVIII, en el que se da cuenta de las ideas de origen europeo que fueron adaptadas en los países alemanes para elaborar y redefinir *Bildung* como concepto nacional de carácter explícitamente exclusivo. Otra excepción puede encontrarse en el penúltimo capítulo, en el que se trata de la utilización actual del término. En la *philosophy of education* inglesa y escandinava se registran intentos por hacer de *Bildung* un objeto productivo de discusión teórica. *Bildung* ha llegado también a España, donde se observa que, al igual que en Alemania, con el concepto puede utilizarse de manera política.

En el ámbito alemán, *Bildung* ha dado pruebas evidentes de su capacidad de adaptación a los contextos históricos, sociales y culturales más diversos, sin perder su fuerza significativa ni su atractividad. Su solidez bien puede radicar precisamente en su extrema adaptabilidad, su apertura y su arbitrariedad. Por otra parte, con el intento de instalar el concepto en una sociedad postmoderna –a través de una *citizenship education*, que capacite a la persona para obrar con poder de decisión propia, de manera racional, sensata y responsable en una sociedad compleja–, es muy probable que *Bildung* haya llegado a traspasar el umbral del siglo XXI.

Bibliografía

Ehrenpreis, Stefan (2010): «Schule und Bildung im vormodernen Rheinland. Überlegungen zur Periodisierung und regionalen Vernetzung». En: Andreas Rutz (ed.): *Das Rheinland als Schul- und Bildungslandschaft (1250-1750)*. Colonia: Böhlau, pp. 295-325.

Koselleck, Reinhart (1990): «Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung». En: Reinhart Koselleck (ed.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen*. Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 11-46.

Manhart, Sebastian (2009): «Der Preis der Freiheit. Bildung, Wissen, Organisation». En: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 29, 1, pp. 80-96.

Scheffler, Israel (1960): *The Language of Education*. Springfield, Ill.: Thomas [*El lenguaje de la educación. Buenos Aires*: El Ateneo, 1970].

1. Los fundamentos de *Bildung* en el siglo XVIII

La construcción del concepto de Bildung *se produce hacia finales del siglo XVIII, estimulada por una serie de factores diversos que, en buena parte, no tenían relación alguna entre sí. En un primer momento, desempeñó un papel relevante el pietismo, un movimiento de reforma dentro del protestantismo europeo, cuyo objetivo era renovar la vida social y religiosa instalando en los individuos una actitud de interioridad hacia la fe.*

Posteriormente fue ganando importancia la filosofía inglesa de finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII, que intentaba unir teóricamente los conceptos de razón y fe, ofreciendo así una alternativa a la filosofía racional y materialista de la Ilustración. De este contexto inglés proviene también el concepto de politeness*, que representaba una opción de selección social sin remitirse directamente a la procedencia social-estamental. Pero para entender la idea de* politeness *es necesario referirse a la situación política y religiosa concreta de Inglaterra en los siglos XVI y XVII. Otro aspecto importante era la cuestión acerca de la relación entre estética y ética, ya que permitía asimismo el debate de la cuestión de la moral y la virtud.*

«*Bildung*»: un nuevo concepto de finales del siglo XVIII

En 1783, el pastor berlinés Johann Friedrich Zöllner formuló con tono escéptico, desde el periódico *Berlinische Monatsschrfit*, la pregunta acerca de qué era en sí la Ilustración. El año siguiente, en la misma publicación aparecieron distintas respuestas a la pregunta, entre ellas un tratado –después famoso– de Immanuel Kant con el programático título de *Qué es la Ilustración* (1784).

Otra opinión –no menos célebre en aquel entonces– era la del filósofo ilumnista judío Moses Mendelssohn, quien daba comienzo a sus argumentos con la constatación de que tanto Ilustración (*Aufklärung*), como *Kultur* y *Bildung* eran palabras nuevas en el vocabulario alemán. Partiendo de una descripción histórica del concepto de *Bildung* en los países de lengua alemana de finales del siglo XVIII, Mendelssohn señaló que los tres conceptos antedichos no estaban en relación con ninguna tradición preexistente, sino que constituían una «novedad». Y este carácter «novedoso» iba unido al hecho de que *Bildung*, que se había usado hasta entonces solo en el discurso específico de ciertas disciplinas, estaba empezando a tomar un significado pedagógico mucho más amplio. Mendelssohn nos ofrece así una acertada

descripción del uso contemporáneo del concepto: se lo utilizaba con distintos significados en distintos contextos y no era todavía siquiera un concepto, sino más bien un término que se empleaba de manera poco uniforme y sin un referente común.

En opinión de Mendelssohn, *Kultur* y *Aufklärung* eran partes de *Bildung*. Colocaba el concepto de *Kultur* en relación con las destrezas y habilidades prácticas (hoy se hablaría, en este caso, de *skills* o *literacy*), mientras que *Aufklärung* era el concepto que reservaba para el conocimiento teórico o racional. De la unión de *Kultur* y *Aufklärung* surgían, entonces, conceptos como los de «nación culta», «lengua culta» y «persona culta». Según esta visión, era «culto» (*gebildet*) todo aquello que lograra hacer concordar las habilidades prácticas con la reflexión teórica apoyada en la razón.

Así y todo, aunque Mendelssohn lo considerase en su escrito como algo «nuevo», el concepto de *Bildung* aparece ya en textos de la primera mitad del siglo XVIII, marcado por otros conceptos que se apoyaban en tradiciones de larga data. Su significado abreva en ciertas nociones específicas que resultan, a su vez, imposibles de comprender despojadas de sus condicionamientos sociohistóricos.

Por ejemplo, el filósofo suizo Johann Georg Sulzer había hecho uso ya del concepto en su obra *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder* (1745), en la que se refería a la «formación (*Bildung*) de la razón y el juicio» como objetivo principal de la educación y, sobre todo, de la escuela. Según Sulzer, *Bildung* es, fundamentalmente, la formación del intelecto, esto es, el desarrollo de las facultades racionales del niño, ya que solo estas pueden llevar al hombre a realizar actos racionales, es decir, virtuosos. Pero el desarrollo solamente del intelecto no era, en opinión de Sulzer, ninguna garantía de éxito en el objetivo buscado, igualmente importante era la formación del carácter, que era lo que hacía posibles los actos virtuosos. Para este último tipo de educación, resultan especialmente útiles los modelos y las figuras ejemplares, que dejan una impresión más profunda que la instrucción solo con palabras. Pero, dado que precisamente en la escuela las posiblidades de aplicar este recurso eran limitadas, había entonces que recurrir al arte. Los ejemplos tomados de la pintura y las artes plásticas ponían a los niños ante escenas de la vida, que encontraban, a través de la estética, un acceso directo al carácter y posibilitaban así el desarrollo de los efectos pedagógicos buscados.

Bildung tiene un papel relevante también en *La Mesiada* [*Der Messias*] (1748) de Friedrich Gottlieb Klopstock, una oda que causó un auténtico furor entre sus contemporáneos. *La Mesiada* se encuentra dentro de la tradición épica, pero se aparta de la línea heroica tradicional y redobla el valor de lo épico al tomar como héroe a un personaje *religioso*. Klopstock, además, minimiza la trama narrativa (que, por lo común, constituye el centro de otros tipos de épica) y acentúa el aspecto de la participación. Así, el «efecto» que se buscaba en *La Mesiada* no provenía de la fascinación de la trama, sino de las emociones que provocaba en los lectores, y ello, a su

vez, era su punto de contacto con *Bildung*: tanto los personajes como los lectores debían adoptar una actitud participativa, que tenía por objeto la purificación moral. El fin de esta literatura pedagógica era la creación de una imagen (*Bild*) de Dios en el hombre, dando siempre por supuesto que la instancia moral en la tierra se encuentra en el individuo, es decir, reside en su interioridad. Al igual que Sulzer, Klopstock entendía que lo importante en la educación no era el intelecto «puro», sino el carácter. En estos textos, resulta evidente que *Bildung* siempre está en relación con procesos de desarrollo mental y emocional, con los medios útiles para alcanzar un fin determinado.

A diferencia de Klopstock y Sulzer, Mendelssohn no establece en su escrito una conexión entre *Bildung* y educación; esta fue creada más tarde por la historiografía pedagógica. La idea que Mendelssohn tiene de *Bildung* no tiene que ver con una especie (bastante incierta) de «valor» que se añade a los procesos educativos, de socialización o de enseñanza, sino, más bien, con la vinculación de las habilidades teóricas y prácticas del ser humano. Ahora bien, al afirmar que no se puede decir que no existan las cosas para las cuales todavía no se dispone de un concepto, Mendelssohn relativiza su propia afirmación anterior acerca de la «novedad» de *Bildung*. Así, también recalca que, en su opinión, *Bildung*, *Kultur* y *Aufklärung* pueden ser una expresión de la vida social y un resultado de los intentos de «cultivar», de refinar, de «estilizar» la convivencia humana. En Mendelssohn, *Bildung* remite al intento de una sociedad por adaptarse de manera positiva a las exigencias de su tiempo.

Para Mendelssohn, el ideal de «nación culta» (*gebildet*) lo constituían los griegos, mientras que los franceses encarnaban un modelo negativo. Un indicador importante de la medida de *Bildung* era la lengua, un aspecto que más adelante sería retomado por la teoría clásica de *Bildung* del neohumanismo alemán (v. capítulo 3). Además, Mendelsohhn establecía una distinción entre la esfera pública y la esfera privada del ser humano, colocándose así dentro del grupo de autores que postulaban la dicotomía del hombre como ciudadano y el hombre como hombre. Esta diferenciación sistemática fue reutilizada en la historiografía pedagógica de los siglos XIX y XX, lo que no solo llevó a establecer una contraposición la formación profesional (*Berufsbildung*) y la formación o cultura general (*Allgemeinbildung*), sino que también hizo posible una secuenciación temporal (v. capítulo 4).

En la reconstrucción de la separación de los conceptos de «hombre» y «ciudadano», la historiografía pedagógica tomó como base la recepción de Rousseau en la pedagogía iluminista alemana y centró sus reflexiones en la noción de *perfectibilité*. La idea hace su aparición en el segundo discurso de Jean-Jacques Rousseau (*Discours sur l'Origine et les Fondements de l'Inégalité parmi les hommes* [*Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*], 1755), donde se distingue entre un estado natural y un estado social, que es el resultado obligado de la noción de la *perfectibilité* humana. Pero mientras que para Rousseau el contraste entre naturaleza y

sociedad seguía existiendo y la evolución del hombre se presentaba más bien como decadencia, la recepción alemana asoció la idea de perfectibilidad con la naturaleza del hombre; un vínculo que en adelante habría de designarse mediante el concepto de *Bildung*. *Bildung* abría así la posibilidad de hacer perfectible la naturaleza, entendida como la esencia humana, incluso dentro de la sociedad, y de alcanzar la moral interior.

La dimensión religiosa de *Bildung*

Sin embargo, el concepto de *Bildung* tiene también sus raíces en la religión. *Bildung* podía designar un fenómeno externo, pero también una forma interior. Esto hizo que el concepto encontrara eco en el pietismo, uno de los movimientos religiosos de mayor trascendencia en el protestantismo europeo entre la Reforma y la Ilustración, que era a su vez la corriente religiosa dominante en la Alemania del siglo XVIII. Mientras que en Inglaterra y, sobre todo, en Francia la «Ilustración» y los «ilustrados» tomaban distancia respecto de la Iglesia y la religión de modo más o menos claro y decidido, la mayoría de los iluministas de habla alemana estaban estrechamente vinculados al protestantismo luterano. Esta vinculación no se canalizaba necesariamente por medio de la Iglesia como forma concreta de organización, sino que se remitía principalmente a una actitud básica frente a la religión. En tales circunstancias, no es de extrañar que una de las cuestiones de mayor importancia en los países de lengua alemana fuera cómo vincular la religión con la «Ilustración», entendida esta como predominio de la razón: una cuestión que marcaría a fuego la formulación del concepto de *Bildung*.

El pietismo tenía como objetivo la renovación de la vida religiosa y social a través de un renacimiento espiritual del individuo por medio de la Biblia. Como escrito programático del movimiento se considera la obra de Jacob Spener *Pia Desideria* (1675), que contenía un amplio programa de reforma de la Iglesia luterana y abogaba por una piedad individual. El escrito partía de la base de una necesidad de reforma general de la iglesia, porque existía la sensación de que los creyentes (pero, sobre todo, los sacerdotes) carecían de verdadera fe. Esta situación era la que, en opinión de Spener, había que cambiar, si bien la reforma que proponía no se dirigía principalmente hacia la Iglesia como institución, sino a lograr un cambio en la actitud y la mentalidad de los fieles, esto es, en el alma de las personas. El objetivo habría de alcanzarse por medio de una amplia y profunda discusión de los textos bíblicos, que podía tener lugar también fuera de la Iglesia como organización. Esta interpretación de la fe cristiana basada en el Nuevo Testamento otorgaba a los fieles una identidad religiosa propia y ponía el acento en las convicciones personales, en detrimento de las interpretaciones dogmáticas. Como «movimiento hacia la interioridad», el pietismo se vinculaba con las tradiciones místicas surgidas en la Baja Edad Media, ya que se concentraba

en la forma (y la formación) interior del ser humano y ponía de relieve el sacerdocio general de todos los fieles.

Mística Se llama «místicas» a las experiencias de tipo religioso o espiritual a las que no puede accederse objetivamente. En la Historia de las Religiones se denomina mística a una forma de vivencia religiosa (orientada hacia un ser absoluto) y a las formas de expresión lingüística que se relacionan con ella, las que, en las religiones teístas, refieren a Dios. La mística cristiana tuvo un período de apogeo en la Edad Media, si bien siempre debió defenderse de acusaciones de herejía.

La vinculación con la mística medieval tuvo también su importancia en lo que se refiere al concepto de *Bildung*. Los místicos alemanes habían hecho traducciones parciales de la Biblia a su lengua, con el fin de acercar la «palabra de Dios» a las monjas y los legos, que no sabían latín. Estas traducciones planteaban ciertos problemas, ya que el latín, como lengua de cultura, tenía un grado de diferenciación conceptual que nunca había alcanzado el alemán, como lengua de comunicación cotidiana. Por ello, para presentar una traducción fiel de la Biblia, muchos conceptos tenían primero que ser «inventados».

La primera opción era la de «germanizar» los conceptos latinos; la segunda, resignificar o espiritualizar conceptos alemanes preexistentes. Esta última fue la que se eligió en el caso de *Bildung*. En el antiguo alto alemán, *Bildunga* denotaba la producción material de objetos, en especial en la alfarería. El concepto fue elegido como traducción del término latino *imago* en la historia de la creación. Así, el concepto *Bildunga*, a partir de su origen concreto, pasó a tener un significado trascendente. Esta dimensión trascendente es la que se ha conservado hasta hoy, como lo muestra la siguiente cita de la historia de la creación, según el texto de la Biblia de Zúrich (2007):

Historia de la creación

«Und Gott sprach: Lasst uns Menschen machen als unser Bild [imago], uns ähnlich. Und sie sollen herrschen über die Fische des Meers und über die Vögel des Himmels, über das Vieh und über die ganze Erde und über alle Kriechtiere, die sich auf der Erde regen. Und Gott schuf den Menschen als sein Bild [imago], als Bild [imago] Gottes schuf er ihn; als Mann und Frau schuf er sie.» (Génesis 1, 26-27)*

*N. del T.: «Entonces dijo Dios: "Hagamos al hombre a nuestra imagen, conforme a nuestra semejanza; y tenga potestad sobre los peces del mar, las aves de los cielos y las bestias, sobre toda la tierra, sobre todo animal que se arrastra sobre la tierra". Y creó Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creó; varón y hembra los creó.» (Génesis 1, 26-27, versión Reina-Valera 1995)

El desafío del hombre consistía en mostrarse merecedor de su semejanza divina y encontrar en su alma a Dios, que había quedado oculto tras el pecado original y los pecados del mundo. Se trataba de despojarse de las imágenes de un mundo lleno de pecados y reemplazarlas por la imagen pura de Dios.

Bildung y la filosofía inglesa

La orientación hacia el concepto de formación interior del hombre y otras reflexiones similares formuladas en el contexto del pietismo alemán es también característica de los llamados platonistas de Cambridge (*Cambridge platonists*), una importante corriente del pensamiento inglés del siglo XVIII, que surgió de forma paralela al pietismo. La filosofía que propagaban era de índole platónica, en contraste con otras tendencias ateas o mecanicistas, lo que los establecía como alternativa a una ilustración signada por las ciencias naturales. El núcleo del grupo lo constituían Henry More, Ralph Cudworth, Benjamin Whichcote y John Smith, quienes no por casualidad provenían de un ambiente calvinista puritano, una de cuyas ideas centrales era la de la predestinación.

Doctrina de la predestinación El término *predestinación* designa un concepto teológico que parte de la base de que Dios ha predeterminado, desde un principio, el destino del mundo entero y el destino de cada hombre. La doctrina de la predestinación, que tiene su origen en los escritos de San Agustín, sería retomada más tarde por el teólogo ginebrino Juan Calvino. Este creía en una predestinación básica del hombre, en que su salvación o su condena dependían exclusivamente de Dios y en que los actos humanos no tenían influencia sobre ella. Los calvinistas interpretaban el bienestar material como signo o aviso de Dios respecto de su destino en el más allá. Fue sobre esta base que Max Weber desarrolló a comienzos del siglo XX su teoría acerca de la relación entre la ética protestante y el capitalismo.

En confrontación con el ambiente del que procedían, y como manera de distanciarse de él, los platonistas de Cambridge desarrollaron una filosofía caracterizada en sus rasgos esenciales por las ideas de tolerancia y libertad de conciencia. Proponían la noción de que Dios había dado al mundo un orden racional, lo cual hacía posible una conciliación entre la religión y la ciencia. Según su convicción, Dios procedía siempre de manera racional, es decir, no casual ni arbitraria. Así, la razón era capaz de reconocer el orden del mundo, y el alma podía, por medio de la observación de sí misma, comprender la naturaleza y las cualidades divinas, algo que también valía para la revelación. De allí que, de acuerdo con esta filosofía, no existiera contradicción alguna entre la razón y la fe.

Un aspecto central del pensamiento de los platonistas de Cambridge era la doctrina del libre albedrío, con lo cual se atribuía al individuo un

grado mayor de responsabilidad. Ya no podía hacerse responsable de los actos humanos a Dios, el destino u otra fuerza superior, sino que el hombre como individuo era quien debía asumir la responsabilidad de los mismos. Además, se ponía en tela de juicio el significado del pecado original, ya que no era compatible con la idea de libre albedrío. Partiendo de la tradición platónica (o, en particular, neoplatónica), el grupo de Cambridge creía que, a través de una conducta recta, el hombre podía hacerse semejante a Dios.

Otra corriente de pensamiento que postulaba que la razón no estaba necesariamente en contradicción con la fe era la filosofía natural de los siglos XVI y XVII. Los filósofos naturales se concentraban en la investigación metódica del mundo real: las leyes divinas se manifestaban en el mundo creado por Dios, lo que hacía posible su reconocimiento y estudio. Cada semilla, cada germen contenía ya en sí su forma definitiva, pero a una escala pequeñísima, irreconocible al ojo humano. La forma que Dios había determinado tenía todavía que constituirse, es decir, conformarse (*ausbilden*) o desarrollarse.

Ahora bien, de fundamental importancia para la constitución del concepto de *Bildung* fue la formulación de una teoría del alma que propusiera la observación de la misma y, por este medio, el conocimiento del mundo y la naturaleza. La difusión de este concepto en los países de lengua alemana está ligada a la traducción de las obras de Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury, nieto del primer conde Shaftesbury, influyente político inglés de quien fue médico John Locke. Shaftesbuy es considerado representante de la *philosophy of politeness*, una línea de pensamiento de capital importancia en la filosofía inglesa de fines del siglo XVII y comienzos del XVIII, que abría la posibilidad de unir las ideas tradicionales con los nuevos retos sociales, económicos y políticos de la época. Esta vinculación había ido cobrando relevancia en medio de las convulsiones políticas que siguieron a los conflictos religiosos y la guerra civil en Inglaterra.

Excursus: los condicionamientos políticos de la *politeness*

En 1534, el rey Enrique VIII de Inglaterra se proclamó cabeza de la Iglesia anglicana, tras un largo conflicto con la Iglesia católica debido a su política internacional y matrimonial. A partir de entonces, la pertenencia a una determinada religión pasó a ser una cuestión política. Ello afectaba no solamente a diversos grupos de *dissenters* –como se llamaba a las comunidades religiosas que se habían separado de la Iglesia anglicana–, sino en especial a los católicos, ya que una parte de la casa real había permanecido fiel a la antigua religión y otros de sus miembros, aunque oficialmente anglicanos, coqueteaban con su conversión al catolicismo.

En 1559 el rey fue proclamado *Supreme Governor of the Church*, lo que terminó de consolidar la separación de Roma y la autonomía de la Iglesia anglicana. A su vez, la introducción de un nuevo *Book of Common Prayer*

produjo una división dentro de la nueva Iglesia y llevó a la segregación del movimiento puritano, que abogaba por una amplia reforma religiosa según los principios del calvinismo. En los años subsiguientes, los puritanos fueron aumentando en número y pasaron a exigir, además de una estricta doctrina moral, la separación de la Iglesia y el rey. Paralelamente, se desarrolló un fuerte movimiento anticatólico, sustentado por acontecimientos de la política exterior, que se interpretaban constantemente desde una perspectiva religiosa: en 1570 el Papa excomulgó a la reina Isabel I; en 1588 se produjo el ataque (y derrota) de la Armada Invencible española –vale decir, católica–; en 1605 se descubrió el *Gunpowder Plot*, una conspiración católica para asesinar al rey Jacobo I y contra el Parlamento. Todos estos hechos dieron pie a temores acerca de una posible invasión católica en la década de 1620. Así, el estallido de la rebelión irlandesa de 1641 vino a confirmar la imagen que la sociedad inglesa tenía de sí misma en el siglo XVII; una imagen en la que el «antipapismo» se había convertido en parte esencial de su identidad no solo a nivel nacional, sino también municipal.

En oposición a este movimiento estaba la política oficial de la Corona, que, con sus intentos de acercamiento primero a España y luego a Francia, iba abiertamente en contra de las expectativas de la mayoría de la población. Las reformas religiosas propuestas por el rey Carlos I fueron interpretadas como una tentativa de restaurar la vieja Iglesia. El conflicto, hasta entonces latente, entre el rey y el Parlamento –que se consideraba «representante del pueblo» y, por ello, del «antipapismo»– estalló con motivo de la financiación de una campaña contra Escocia. Carlos I necesitaba para su guerra un dinero que solo el Parlamento podía concederle. Tras un primer intento fallido en 1640 (en el que el Parlamento se negó a otorgar al rey los medios que requería, resultando disuelto tres semanas más tarde), la situación económica forzó a Carlos a convocar nuevamente el Parlamento el mismo año. Esta vez tuvo que hacer concesiones y ceder una parte de su soberanía: a partir de ahí, el mantenimiento del ejército sería atribución del Parlamento. Era la primera vez en la historia que un Parlamento lograba imponerse ante un monarca y extender su esfera de acción política: la representación política de la sociedad alcanzaba así una posición de poder nunca antes vista.

La rebelión de Irlanda hizo que se agudizaran los conflictos entre el rey y el Parlamento en materia de poder, finanzas e influencia política, hasta desembocar en la ejecución del rey por orden del alto mando militar parlamentario el 30 de enero de 1649. Inglaterra se convirtió así en una república y pasó a ser modelo de un orden público en el que el ejercicio de la soberanía se extendía a una capa más amplia de la población.

Los comienzos de la república estuvieron signados por la disolución del Parlamento y el ascenso de Oliver Cromwell al cargo de *Lord Protector*, una institución de rasgos monárquicos. El gobierno de Cromwell se caracterizó por su brutalidad, sobre todo en Irlanda: un hecho que habría de marcar la convivencia angloirlandesa hasta bien entrado el siglo XX. Poco después de su muerte, acaecida en 1658, se restauró la monarquía y se coronó rey a

Carlos II. Su reinado estuvo signado por la mutua desconfianza entre los partidarios de la monarquía y los de la república: la distinción entre ambos bandos no se limitaba a la cuestión de la legítima forma de Estado, sino que también se extendía a asuntos religiosos. El generalizado temor a que ganaran preponderancia bien los católicos o los protestantes condujo directamente a la exclusión de los católicos de todos los cargos civiles y militares del reino.

Después de la conversión de Carlos II al catolicismo en su lecho de muerte, su hermano y sucesor, Jacobo II, igualmente católico, resolvió decretar una amplia tolerancia al catolicismo en el país. Sin embargo, los principales beneficiarios de esta política de tolerancia fueron los grupos protestantes minoritarios, lo que no hizo más que incrementar el nivel de conflictividad interconfesional, tanto en el plano social como en el político. La crisis desembocó en la negativa de siete obispos anglicanos a leer públicamente el Edicto de Indulgencia decretado por el rey en mayo de 1688; la excusa era que, según los obispos, el edicto restringía los derechos de su Iglesia. Los prelados fueron arrestados, aunque el pueblo y la Iglesia de Inglaterra los celebraba como mártires, con lo cual su detención tuvo un efecto contraproducente a la política real. Por otra parte, los obispos resultaron luego absueltos, lo que no hizo más que confirmar la derrota del rey y consolidar la unión de los distintos grupos de oposición. A partir de ese momento, el gobierno comenzó a perder el control sobre los acontecimientos a nivel local, y la brecha entre el rey y los funcionarios menores se hizo cada vez más grande.

Fue entonces cuando Guillermo III de Orange-Nassau, yerno de Jacobo II y potencial candidato protestante a la sucesión, fue invitado por la oposición a cubrir un trono que consideraba «vacante», ya que Jacobo II, para garantizar su seguridad personal, se había trasladado a Francia junto su esposa y su hijo. En esto se pone de manifiesto la verdadera dimensión europea de los acontecimientos, dado que la confesión religiosa de la casa real inglesa resultaba de suma importancia en la constelación de poderes del continente. Un rey católico buscaría «naturalmente» la alianza con España y Francia, mientras que uno protestante lo haría con los estados alemanes. Además, con el cambio de la forma de gobierno en Inglaterra, la instauración de la república y la consolidación del parlamento, se había roto con la inviolabilidad de la persona del rey y, en suma, de la institución monárquica misma: era posible concebir otra forma de organización política, y esta forma comportaba también profundas transformaciones en lo social. Era por ello también que los acontecimientos de Inglaterra eran seguidos con sumo interés en toda Europa.

En enero de 1689 se ofreció finalmente la corona a Guillermo III y se fijaron por escrito las prerrogativas del parlamento. Estos sucesos, que se conocen como la «Revolución Gloriosa» (1688/89), representaron el triunfo en Inglaterra y Escocia de los adversarios del régimen absolutista –en Francia, mientras tanto, la monarquía absoluta de Luis XIV vivía su momento

de apogeo– y el fin de los crueles desórdenes provocados por la guerra civil inglesa. La sanción del *Bill of Rights* sentó, a su vez, las bases para el sistema parlamentario aún vigente, con el parlamento como representante de la soberanía del Estado.

El concepto de *politeness* como nueva instancia de diferenciación social

El nuevo orden político tuvo consecuencias concretas también en la vida social: hizo que se volvieran obsoletos algunos rasgos de diferenciación social hasta entonces vigentes y promovió la creación de otros nuevos. Uno de ellos era el concepto de *politeness*. Este concepto no tomaba ya como punto de referencia las características que dependían del origen o estamento de las personas, y estas características, a su vez, ya no se correspondían con el esquema de distinciones entre confesiones o de partidos entre *tories* y *whigs*. *Politeness* hacía posible no solo la distinción entre la *élite* y las masas, sino también el establecimiento de diferencias entre la *élite* misma, tomando como criterio el comportamiento adecuado y el buen gusto. Lo fundamental era la idea de «agradar», ya que unía la esperanza de poder mejorar la sensibilidad humana en sí y de regular la manera en que debían desarrollarse las relaciones sociales. El concepto de *politeness* servía como denominación de una forma mejorada de sociabilidad, que aunaba en sí aspectos éticos y estéticos.

La *politeness* vino a reemplazar el viejo concepto del *virtuoso*, que había gozado de gran popularidad en la Inglaterra del siglo XVII. El concepto italiano original se aplicaba a los *nobili virtuosi*, que se interesaban por los objetos antiguos, la pintura y las ciencias naturales, aunque, en su versión inglesa, los dos primeros campos resultaron marginados en beneficio del último. *Virtuoso* era también quien se aplicaba a estas ocupaciones como pasatiempo constructivo y trataba así de aportar a la conversación en sociedad. La creciente importancia de la industria –entendida no solo como medio de producción, sino también como actitud mental– hizo que el estilo de vida del *virtuoso* fuera cayendo en una crisis, resultado de la cual fue su reemplazo por la *politeness*. En ello influyó también el hecho de que el campo de acción del *virtuoso* fuera ocupado cada vez más por profesionales formados, lo que le dejaba poco margen de actividad.

El concepto de *politeness* encerraba asimismo una reforma social del carácter radical, ya que ofrecía una alternativa a la idea de «virtud» del siglo XVII. *Politeness* representaba la posibilidad de fijar unas formas variables, basadas en el intercambio, de las relaciones personales, mientras que las nociones tradicionales de «virtud» concebían estas relaciones como algo más bien estático o inerte. Ambas concepciones pueden asociarse –si simplificamos un tanto el cuadro– con distintas posiciones dentro del grupo social de la *gentry*, cada una con su propio modelo de vida. El término *gentry* se aplica a una capa –de contornos no del todo precisos– de la alta burguesía

y la baja nobleza inglesas, que no incluía al clero ni a la alta nobleza, pero tampoco a la baja burguesía.

La clase alta agraria (los *tories*) se orientaban hacia la concepción tradicional de «virtud», mientras que la clase alta mercantil (los *whigs*) se inclinaba por ideas más modernas, que fueran, además, compatibles con su experiencia profesional. La *politeness*, al unir la idea de virtud con la de progreso, parecía permitirles superar este dualismo, lo que la hacía sumamente atractiva a un grupo social concentrado en el comercio y el intercambio económico. Pero la *politeness* ofrecía, además, una función de selección social que no se limitaba a separar las clases altas de las bajas, sino que también abría la posibilidad para una distinción dentro de la clase alta misma. Esta situación es paralela a la de Alemania en el momento de la formación del concepto de *Bildung*, por medio del cual podía establecerse asimismo un criterio de diferenciación en lo social (v. capítulo 4).

La conjunción de ética y estética

Un último condicionamiento cultural de importancia para el desarrollo del concepto de *Bildung* fue la conjunción entre ética y estética. El tema no solo fue objeto de debate dentro de la filosofía de la *politeness*, sino que también resultó en una de las discusiones más trascendentes del siglo XVIII. El centro de las consideraciones lo constituía la cuestión de si lo bello era solamente subjetivo y no posible de determinación objetiva, o si era posible darle una formulación en el marco de una teoría estética. Otro asunto relacionado era la pregunta acerca de hacia qué debía orientarse lo bello. ¿Hacia la representación exacta de la realidad o hacia la plasmación de la fantasía individual? ¿Cuál es la finalidad de lo estético? ¿La representación de la perfección de la naturaleza o la expresión (por medio del arte) de la imaginación?

La respuesta a estos interrogantes dio lugar a una famosa disputa literaria entre dos filólogos y profesores de Zúrich, Johann Jakob Bodmer y Johann Jakob Breitinger, y el escritor alemán Johann Christoph Gottsched. La discusión –suscitada por la traducción que Bodmer hizo al alemán (1732) del *Paradise Lost* (1667) de John Milton, un poema épico que describe, desde una óptica puritana, la expulsión de Adán y Eva del paraíso– se centraba en la cuestión acerca del grado de «naturalidad» que conviene a la poesía. En este contexto, «naturalidad» se remite a una representación lo más completa y realista posible del modelo propuesto, ya que la naturaleza era de por sí perfecta. La posición contraria argumentaba en favor de conceder un espacio apropiado a la fuerza creativa del autor, es decir, a su fantasía.

La disputa partía de un cuestionamiento similar al que había conmovido algunos años antes a la literatura y el arte franceses en la llamada *Querelle des anciens et des modernes*, la cual, sin embargo, se había despertado a partir de la función de modelo que se atribuía a la Antigüedad. Hasta entonces, se había visto en la Antigüedad clásica –no solo en la literatura

y el arte, sino también, y ello durante siglos, en el campo de las ciencias naturales, la medicina y la filosofía– una época insuperable y una instancia superior en materia de verdad. Pero tomar la Antigüedad clásica como modelo arrojaba, a su vez, el interrogante de si era posible, dada su perfección, crear algo absolutamente nuevo. En el terreno de las ciencias naturales y la medicina, el cuestionamiento fue perdiendo relevancia a medida que cada nuevo descubrimiento despojaba de validez a las teorías antiguas. Sin embargo, en la filosofía y la estética, las cosas no estaban tan claras.

En la disputa antes mencionada lograron imponerse los profesores de Zúrich, que conferían a la fantasía un papel de relevancia dentro de la estética, abriendo así el camino al Romanticismo alemán y el culto del genio. El elemento creativo fue convirtiéndose en un criterio determinante en el arte. Se impuso una teoría estética que ya no veía en lo bello la pura representación de lo real, sino en la aplicación consecuente de concepciones artísticas. No obstante, la teoría seguía orientándose por la tradición platónica de la coincidencia de lo bello y lo bueno. En consecuencia, la facultad de reconocer lo bello –el «gusto»– era algo que había que desarrollar o «formar» (*bilden*). El gusto no podía ser irracional, ya que se partía de la base de que en el gusto se aprecia el alma, y esta se consideraba como parte de la razón.

Lo bello y lo bueno en Platón La concepción de que lo bello es a la vez lo bueno (o el Bien), esto es, de la coincidencia entre ética y estética, proviene de la teoría de las Ideas debida al filósofo griego Platón, quien, sin embargo, nunca llegó a formularla como concepto general. No obstante, ha gozado de una extensa influencia en la historia de la filosofía. En Platón, las «ideas» no son ocurrencias ni pensamientos, sino el origen de todo lo concebible, incluso de lo existente –el Ser–, lo cual, con la idea de Bien como principio supremo, puede ordenarse de manera jerárquica. Todo lo que el hombre es capaz de conocer es, a su vez, un reflejo de las «ideas» (o «formas») en sí, y por ello solo es cognoscible de un modo incompleto y distorsionado. La teoría de las Ideas se desarrolla de manera más o menos extensa en la *República* (*Politeia*), un tratado acerca del orden estatal justo. La idea de Bien se presenta allí como principio supremo al que debe orientarse el Estado. De acuerdo con este principio, la idea de lo bello debe coincidir con la idea de Bien o lo bueno.

La formación del gusto pasó entonces a la esfera de la experiencia estetico-literaria, de modo que la literatura (y con ella, los escritores) asumió una función completamente nueva. No es casual que en esta época apareciera en Inglaterra la literatura «sentimental», que tuvo su reflejo en la tradición alemana de la *Empfindsamkeit* (sentimentalidad). De ella surgió el moviento *Sturm und Drang*, uno de los exponentes literarios de la teoría de la *Bildung* (v. capítulo 2). La misión de la literatura consistía ahora en motivar al lector, por medio de ejemplos y narraciones, a hacer el bien. A partir de entonces, era válida como modelo toda obra artística que impulsara a su es-

pectador o lector a obrar de tal modo. De esta manera, no solo se ejecutaba una acción justa, sino que también se formaba el alma, lo que hacía posible un acercamiento a la perfección expresada en la belleza.

Bibliografía

Bollenbeck, Georg (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters* (1994). Fráncfort del Meno: Suhrkamp.

Cassirer, Ernst (2007): *Die Philosophie der Aufklärung* (1932). Hamburgo: Meiner [*Filosofía de la Ilustración*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984, 3ª ed.].

Klein, Lawrence E. (2002): «Politeness and the Interpretation of the Eighteenth Century». En: *The Historical Journal*, vol. 45, Nº 4, pp. 869-898.

Osterwalder, Fritz (1999): «Pädagogik im Umfeld moderner Naturwissenschaft im 17. Jahrhundert». En: Jürgen Oelkers ýDaniel Tröhler (eds.): *Die Leidenschaft der Aufklärung. Studien über Zusammenhänge von bürgerlicher Gesellschaft und Bildung*. Weinheim/Basilea: Beltz, pp. 31-51.

2. La pedagogización de *Bildung* hacia 1800

El concepto pedagógico de Bildung tal como lo conocemos hasta hoy en día fue formándose en la discusión (en lengua) alemana en el periodo del paso del siglo XVIII al XIX. De gran importancia para la formulación fueron las traducciones de las obras del filósofo inglés Shaftesbury, el descubrimiento de la Antigüedad clásica como punto de referencia estético y la utilización pedagógica de estas ideas por parte de Herder. La encarnación ideal de esta noción de Bildung fue el género del Bildungsroman (novela de formación o de aprendizaje).

El papel del conde de Shaftesbury en la formación del concepto de *Bildung*

Tal vez una obra de Shaftesbury sirva como ejemplo concreto para ilustrar lo que veían de atractivo en la discusión inglesa los intelectuales alemanes de finales del siglo XVIII. En el tratado de Shaftesbury *Soliloquy* (*El soliloquio*), aparecido en 1710, la educación constituye un tema apenas marginal. El escrito se ocupa principalmente de la idea de que la mayor parte de los hombres se sienten llamados a dar consejos, pero pocos de ellos están dispuestos a seguirlos. Shaftesbury partía de la base de que, desde la Antigüedad, los escritores tenían la misión de enseñar la decencia, las buenas costumbres y la sensatez, pero que, con el correr del tiempo, habían perdido esas virtudes y ya no podían servir como modelo moral. En el tratado se intentaba ofrecer una posibilidad de que los escritores recobrasen su misión: Shaftesbury daba por sentado que existía algo así como un «método seguro» para dar consejos. Y aunque los escritores y otros autores estaban, en principio, capacitados para dar consejos, debían reunir determinados requisitos con el fin de que su tarea de consejeros se viera coronada por el éxito. El recurso más significativo para llegar a ser «consejero» era, según Shaftesbury, –y fue esto lo que resultó decisivo en su recepción alemana– el soliloquio, la conversación consigo mismo. Solo a través del soliloquio podía llevarse a la perfección la buena educación, que constituía el fundamento de la misión del escritor.

Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury (1671-1713) Anthony Ashley Cooper se crió en casa de su abuelo en Londres y, a la muerte de este (1683), fue trasladado al Winchester College, una de las instituciones educativas de mayor renombre en Inglaterra. Tres años después inició, como era común entre los jóvenes nobles de entonces, un largo vieje por Europa. Regresó a Inglaterra en 1689 y seis años fue elegido más tarde miembro del Parlamento inglés, cargo al que renunció después de tres años por razones de salud (padecía asma). Se dirigió entonces a los Países Bajos, donde encontró estímulo intelectual en el entorno de los hugonotes franceses que se habían refugiado allí tras la revocación del Edicto de Nantes (1685) y la consiguiente pérdida de sus derechos políticos y religiosos. Después de un breve periodo de actividad política y una nueva estadía en los Países Bajos, Shaftesbury se instaló en Inglaterra y se dedicó principalmente a su tarea literaria, en cuyo núcleo se encuentra la cuestión acerca de la vida buena y justa. El resultado fueron los tres tomos de su obra *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times*, aparecidos en 1711. El mismo año, por motivos de salud, se instaló en Nápoles, donde se ocupó de revisar las *Characteristics*, aunque también produjo una serie de trabajos sobre estética, en los que se centra especialmente en el arte de la Antigüedad.

Shaftesbury consideraba que Inglaterra se encontraba en una posición histórica de privilegio. Tras el fin de la guerra civil y con el establecimiento de un orden constitucional que garantizaba tanto la condiciones de dominio como las libertades públicas, había comenzado una era de libertad que podía servir de modelo a toda Europa. Ello también tenía su importancia en la formación de los escritores y otros autores, ya que la perfección en las artes solo podía darse en una sociedad políticamente libre: una nación que no es libre solo podía producir un arte despótico.

Al plantear el soliloquio como forma de perfeccionamiento, Shaftesbury ofrecía a los escritores la posibilidad de una purificación de sus propias personas, lo que, en gran medida, lo ponía en contacto con la tradición mística alemana. Y esta purificación (interior) daba lugar a que el individuo pudiera dar consejos sensatos y útiles, que no se basaban en ideas falsas ni en motivos interesados. Shaftesbury se ocupó de describir ampliamente este proceso, al que designó con los términos *to form* y *formation*. En la traducción alemana de 1738, estos fueron vertidos como *bilden* y *Bildung* respectivamente, y se transformaron en objeto de una intensa discusión durante la segunda mitad del siglo XVIII. Este debate se vio avivado por otra obra de Shaftesbury, *The Judgment of Hercules* (1712), cuya traducción al alemán apareció en 1748. La obra se centra en la observación de una pintura y discute la cuestión de cómo se expresan en el arte las emociones. Para Shaftesbury, lo importante era que la forma exterior pusiese de manifiesto la *inward form*, término que se tradujo al alemán también con la palabra *Bildung*. Es decir, en la forma exterior debía expresarse la forma interior, el alma.

Los escritos de Shaftesbury ejercían cierta atracción en el terreno de las llamadas «bellas ciencias», designación conjunta para los debates de crítica

literaria, teología, filosofía estética y pedagogía, que todavía no se habían separado en disciplinas particulares. El término «bellas» o «buenas ciencias» remite, en el siglo XVIII, a las disciplinas que no estaban por completo incluidas en una facultad universitaria tradicional (es decir, las de Teología, Filosofía, Derecho, Medicina) y que se relacionaban en especial con las «disciplinas estéticas». El término «ciencia» (*Wissenschaft*), a su vez, remitía no a una disciplina académica, sino a un saber o conocimiento general acerca de un objeto; de ahí que «ciencias» se aplicase también como sinónimo de «artes».

El concepto de la formación propia debido a Shaftesbury y su funcionalización respecto de los escritores y otros autores se convirtió rápidamente en un modelo exitoso. A través del mismo, la literatura y el arte pasaron a desempeñar una misión importante dentro de la sociedad, no eran ya puro entretenimiento ni una amenaza (en sentido moral), y mucho menos un asunto superfluo. Esta valoración resultó particularmente relevante en las discusiones que se suscitaron en el siglo XVIII acerca de la llamada *Lesesucht* («manía por la lectura»), es decir, de las lecturas equivocadas y las literaturas peligrosas.

Lesesucht Ya Miguel de Cervantes había descrito en su novela *Don Quijote* (1605/13) los peligros que procedían de una lectura excesiva: por leer novelas de caballerías, su héroe termina perdiendo todo contacto con la realidad. En el siglo XVIII, estos temores se hacen más extendidos, dado que hay un número mayor de personas que saben leer y tienen acceso a libros. Por particularmente peligrosa se tenía la lectura de literatura trivial y novelas, ya que se sospechaba que apartaban a los lectores de su verdadero trabajo. Otra crítica era que el consumo excesivo de literatura impedía una evaluación seria de lo leído, que quedaba, por ello, «sin digerir». El resultado era la laxitud mental, unida a la fatiga intelectual: la lectura excesiva resultaba así patologizada con conceptos provenientes de la dietética. Los mayores grupos de riesgo eran las mujeres y los jóvenes, puesto que su carácter era más «versátil» y reaccionaban de manera más intensa ante las emociones. El exceso de lectura podía llevarlos a sumergirse por completo en un mundo de fantasía y a abandonar sus obligaciones privadas y sociales. Además de esto, se les presentaban falsas nociones morales y sentimientos exagerados, lo que se creía un peligro para su integridad moral.

En la positiva recepción de Shaftesbury en Alemania tuvo también no poca importancia el hecho de que el filósofo inglés fuera representante de un pensamiento no empírico, que podía leerse como alternativa a la corriente dominante, el empirismo de los iluministas franceses. Las ideas de Shaftesbury ofrecían un concepto que se asociaba a la formación (*Bildung*) personal interior y no a la educación, en el sentido de 'crianza' o 'instrucción'. Así, este significado de *Bildung* no se relacionaba sencillamente con el conocimiento (o la adquisición de conocimientos), sino que designaba el proceso y el resultado de una transformación interior que incluía tanto

la ética como la estética y aspiraba a la verdad. Esta versión de *Bildung* se distinguía claramente de las ideas iluministas de la educación, que se centraban en el conocimiento (útil). Estas últimas partían del concepto de perfeccionamiento por medio de reformas, así como también del examen racional y de la factibilidad y la asequibilidad de las nociones educativas a través de intervenciones calculadas. *Bildung*, por el contrario, ponía en primer plano lo creativo y también lo casual e inmensurable, mientras que relegaba la planificación.

Bildung como concepto pedagógico en Herder

Si bien Shaftesbury no formuló nunca una teoría pedagógica de *Bildung*, sí proporcionó a los intelectuales alemanes (en especial, los de origen protestante) un modelo a partir del cual podían reaccionar a los avances políticos y científicos de Francia e Inglaterra. La primera formulación más o menos amplia de *Bildung* como concepto pedagógico se debe a Johann Gottfried Herder, un pastor luterano de Prusia Oriental cercano al pietismo. Herder decidió emprender un viaje a Francia con un objetivo doble, que menciona en su *Journal meiner Reise im Jahr 1769*: anhelaba su formación y desarrollo personal, pero también esperaba poder aplicar los conocimientos y habilidades que adquiriera en beneficio de su patria, en especial para una reforma de la escuela. Herder criticaba la estructura «anticuada» y «rígida» de la escuela y abogaba por una reforma que transmitiera a los alumnos conocimientos «vivos», con lo cual se refería a una concentración más intensa de la enseñanza en los *realia*, es decir, en contenidos tales como Historia y Ciencias Naturales. En su opinión, la escuela debía crear un hombre nuevo que estuviera a la altura de todos los retos de los nuevos tiempos. Herder cumplió con su *Journal* la misión que Shaftesbury había atribuido en su *Soliloquy* al «consejero»: documentar los nuevos conocimientos y servir de hilo conductor para la juventud en su camino de formación.

Unos años después, en su famoso tratado *Philosophie der Geschichte* [*Filosofía de la historia*] (1774), Herder volvió a hacer referencia al papel de *Bildung*. En este texto se encuentra en primer plano una concepción de la formación (*Bildung*) del hombre, pero aquí Herder, a pesar de sus planes de reforma escolar, ya no confía tanto en el conocimiento (estableciendo así cierto contraste con el modelo del *Journal*), sino que equipara *Bildung* con el sentimiento. Así como la cabeza y el corazón están separados en el hombre, resulta imposible realizar la *Bildung* solo a través del conocimiento, y es por ello que el hombre actúa no según lo que sabe, sino según sus propensiones. A diferencia de las ideas iluministas, Herder veía la solución de los problemas sociales no en instituciones fuertes que reglamentaran la convivencia en un nivel legal, sino en saber suscitar sentimientos que tuvieran las consecuencias deseadas.

Al igual que Shaftesbury, Herder creía que el hombre era guiado por un sentimiento de virtud. Pero al contrario del inglés, Herder examinó este sentimiento en el marco de una filosofía de la historia que apuntaba a una formación (*Bildung*) integral del hombre, vinculando estas reflexiones con un concepto de naturaleza ya no racional, sino místico-orgánico. Esta concepción resultó un terreno fecundo para el desarrollo ulterior del concepto de *Bildung*, ya que remitía a la idea de la naturaleza como organismo, que había aparecido en los siglos XVI y XVII, y seguía siendo dominante en el siglo XVIII, solo atacada por iluministas radicales con fuertes tendencias hacia las ciencias naturales.

El naturalista y antropólogo alemán Johann Friedrich Blumenbach, en su obra *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte* (1781), introdujo en las ciencias naturales el concepto de *Bildungstrieb* (impulso formativo o fuerza formadora). Se trataba de una fuerza vital que controlaba todas las funciones orgánicas sin tener causa conocida, pero cuyos efectos eran reconocibles, esto es, accesibles a la investigación científica. Esto servía bastante bien para explicar, por ejemplo, el crecimiento, pero, claro, recurriendo a conceptos que no eran estrictamente propios de las ciencias naturales. El hecho de que para ello se utilizara el término *Bildung* es muestra de lo atractivo que resultaba (tal vez por su falta de contorno definido) el concepto a finales del siglo XVIII.

Johann Friedrich Blumenbach: Über den Bildungstrieb (1781)

«El hecho de que en todas las criaturas vivas, del hombre al gusano, del cedro al moho, reside un impulso particular, innato, de acción y efecto perpetuo, que las lleva primero a asumir su forma predeterminada, luego a conservarla, y si fuera esta destruida, a reconstruirla en la medida de lo posible. Un impulso (o tendencia o esfuerzo o como quiera llamárselo) que es completamente distinto tanto de las cualidades generales del cuerpo como de las demás fuerzas características de los cuerpos orgánicos; que parece ser una de las causas primeras de toda generación, nutrición y reproducción; y que, para prevenir toda falsa interpretación y para distinguirlo de los demás, designo aquí con el nombre de *Bildungstrieb* o *nisus formativus*.» (Blumenbach, 1781, p. 12ss.)

Esta naturaleza que, en términos de Herder, se desarrolla de manera «natural» (y no de manera mecánica o racional) constituyó la idea guía del concepto de *Bildung* y de su teorización subsiguiente; una idea que concordaba ciertamente con la tendencia a la interioridad del protestantismo pietista. El pietismo tenía por objetivo el desarrollo del alma (entendida como instancia moral) y partía del supuesto de que el alma humana era distinta en cada individuo y que podía perfeccionarse casi hasta el infinito. A ello iba unida la idea de un desarrollo armónico de todas las disposiciones natu-

rales del hombre («cabeza», «corazón», «mano») por medio de la literatura y el arte, ya que solamente en ese terreno podían fusionarse los factores éticos y estéticos.

El *Bildungsroman* como encarnación del concepto de *Bildung*

Estas consideraciones en torno al concepto de *Bildung* fueron también asumidas en la discusión de las «ciencias» literarias, y llevaron al desarrollo de un género propio, conocido como *Bildungsroman* (novela de aprendizaje o de formación). Para dar solo una muestra de las discusiones en cuanto a los contenidos y los conceptos en la historia de la literatura, podemos decir que es impreciso dónde comienza y dónde termina el *Bildungsroman*. Como género literario, es tan amplio y cambiante como el concepto mismo de *Bildung*. Existe, pese a todo, un canon alemán de novelas de aprendizaje, entre las que se cuentan con seguridad *Agathon* (1766) de Christoph Martin Wieland y *Wilhelm Meisters Lehrjahre* [*El aprendizaje de Wilhelm Meister*] (1795/96) de Johann Wolfgang von Goethe, pero también *Anton Reiser* de Karl Philipp Moritz y *Grüner Heinrich* [*Enrique el Verde*] (1854/55) de Gottfried Keller. Lo que llama la atención en la lista –más allá de que todos los autores provienen originalmente de un entorno protestante– es la alta concentración en la literatura de lengua alemana, una tendencia que, no sin vacilaciones, solo se amplía para dar lugar a otras obras como *David Copperfield* (1849) de Charles Dickens o *Tom Jones* (1749) de Henry Fielding.

Una mirada a la tradición europea de la novela de aprendizaje nos muestra que existe una conexión directa entre la obra literaria y las experiencias históricas y sociales de cada autor o autora. Por ejemplo, mientras que en el *Bildungsroman* alemán el protagonista es masculino y proviene siempre de la clase burguesa, sus contrapartes inglesas no son necesariamente masculinas. Tampoco provienen forzosamente de las clases «cultas», sino que bien pueden ser hijos de la clase obrera que, en virtud de su capacidad, del destino o de otros factores, se ven liberados de las limitaciones que les impone su origen. Resulta también evidente que el *Bildungsroman*, como historia de un encuentro exitoso consigo mismo, tuvo su apogeo hacia 1800 y que ya alrededor de 1900 había entrado en crisis, siendo reemplazado por historias de fracaso personal. La idea de *Bildung* como proyecto personal de vida con un «final feliz» termina siendo típica de una forma específica, limitada en el tiempo, de la noción de *Bildung*, que –como ya veremos– todavía surte efecto en el presente, bajo la forma de nostalgia y de «edad de oro».

Pese a la imprecisión de los límites del género, se considera a *Wilhelm Meisters Lehrjahre* como el mejor ejemplo de *Bildungsroman*, dado que el protagonista atraviesa un proceso formativo en el que aparecen todas las características del género. Wilhelm Meister necesita emanciparse de sus orígenes para encontrarse a sí mismo; proviene de una familia acomodada, es varón y vive su experiencia formativa fundamental a tavés del la literatura y

el arte, más concretamente al formar parte de una compañía teatral errante. La novela describe el camino de un hombre que, llevado originariamente por el deseo de formarse en lo personal, tras un largo proceso de desilusiones, no consigue alcanzar su ideal de una formación (*Ausbildung*) armónica y universal, pero termina encontrando su meta en una comunidad utópico-idealista.

Johann Wolfgang von Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96) Wilhelm Meister, hijo de un comerciante, escapa de su entorno y se deja fascinar por el teatro. Tras el fracaso de su relación con una actriz, se concentra en sus actividades comerciales y da al fuego sus intentos poéticos. En un viaje de negocios encuentra, sin embargo, una compañía teatral, a la que apoya financieramente, lo que hace revivir su amor por el teatro. Meister siente estar ante una «encrucijada»; la muerte de su padre le procura libertad financiera y le facilita el regreso al teatro, para «formarme a mí mismo, tal como soy». Durante una representación del *Hamlet* de Shakespeare, un incendio destruye el teatro, lo que lleva a la compañía a disolverse y coloca a Meister en una nueva situación cargada de consecuencias. Se le pide que lleve una carta que contiene la historia de la formación de un noble, marcada por la introspección religiosa. La lectura de la carta y un posterior contacto con sociedades masónicas llevan a Meister a reconocer que su formación apenas está comenzando y que consiste en un servicio activo en beneficio de la comunidad.

La (re)significación de la Antigüedad clásica

Igual que Shaftesbury había formulado sus ideas estéticas a partir de la evaluación de la plástica antigua; que Bodmer y Breitinger habían discutido con Gottsched acerca de la significación que tenía (o debía tener) la Antigüedad clásica en la cultura contemporánea, también el concepto de *Bildung* se vio caracterizado a finales del siglo XVIII por la actitud a tomar frente a la Antigüedad. No solo para Goethe eran los griegos *el* modelo a seguir, sino también para la mayoría de sus contemporáneos, que veían en los griegos la encarnación de un ideal ético y estético. Una figura fundamental en la transmisión de la filosofía y la cultura antiguas fue el arqueólogo Johann Joachim Winckelmann. Sus estudios sobre la Antigüedad estaban dedicados a un terreno bastante poco considerado hasta entonces en Alemania, ya que se habían traducido muy pocas obras y la tradición clásica solo era accesible a un número reducido de filósofos. Por otra parte, el arte antiguo era en gran parte desconocido debido a que: los viajes llevaban mucho tiempo, eran caros y peligrosos, y no se consideraban un pasatiempo placentero.

La fascinación de Winckelmann por la Antigüedad surgió de su contacto con la corte de Sajonia, de la cual llegó a ser bibliotecario jefe. Mientras que el resto de Alemania veía el remedio al «atraso» cultural del país respecto de Europa en el desarrollo de una literatura y una lengua culta

propias (v. capítulo 3), en Sajonia ese papel lo ocupó el fomento a las artes vernáculas y antiguas. El resultado fue la creación de una colección de arte que, según los testimonios de sus contemporáneos, podía compararse con la de los Medici en Florencia. En Dresden, Winckelmann estableció contacto con el nuncio papal en Sajonia, quien le ofreció un puesto en Roma. Winckelmann aceptó la propuesta, que le abría las puertas al estudio del arte antiguo en sus originales; sus observaciones sirvieron luego de base a sus escritos sobre la teoría del arte.

Todavía en Sajonia, Winckelmann publicó sus *Gedancken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerey und der Bildhauerkunst* [*Consideraciones sobre la imitación de las obras griegas en la pintura y la escultura*] (1755), obra que despertó una amplia polémica; ya al año siguiente apareció una segunda edición, que fue complementada por una crítica fingida al tratado de Winckelmann (*Sendscheiben über die Gedanken von der-Nachahmung der griechischen Werke in der Malerey und der Bildhauerkunst*) y una réplica a la misma (*Erläuterung der Gedanken von derNachahmung der griechischen Werke in der Malerey und der Bildhauerkunst,und Beantwortung des Sendschreibens über diese Gedanken*). El escrito de Winckelmann se colocaba así en la misma línea que otras publicaciones francesas e inglesas en las que se volvía a discutir, prosiguiendo la *Querelle des Anciens et des Modernes*, la cuestión de la ejemplaridad del arte antiguo.

En el tratado de Winckelmann, la «formación (*Bildung*) del buen gusto» ocupaba un lugar central. Por un lado, entraba así en conexión con las reflexiones de los literatos y teoristas de la literatura acerca de cuestiones éticas y estéticas (cf. capítulo 1). Pero por otro lado, se valía para la formación del buen gusto de una fuente muy poco utilizada antes: el arte de la Antigüedad clásica. En opinión de Winckelmann, el buen gusto se había formado por primera vez en la Grecia antigua y todavía podía apreciarse en sus obras artísticas. El buen gusto de los griegos había ido perdiéndose conforme se alejaba de su país de origen, lo que muestra en el Helenismo. Y había motivos para agradecer a los reyes de Sajonia –los electores Federico Augusto I y Federico Augusto III– el hecho de que hubieran hecho traer de Italia las obras artísticas de los griegos y las hubieran expuesto a la vista de todo el mundo, de modo que fueran accesibles a la imitación por parte de los artistas actuales.

Las obras griegas encarnaban para Winckelmann el ideal de belleza, lo que las hacía también objetos ideales para la formación (*Bildung*). Este fin pedagógico se basaba en que los griegos prestaban gran atención a su constitución física, lo que los tornaba en bellos seres humanos y, a su vez, los convertía en modelos para el arte. Además, los griegos nunca se interesaron por someter la naturaleza a su arbitrio, una actitud que se expresaba en su arte como elogio de la naturaleza y de la sencillez. Su fin era el «cultivo» de la belleza, algo que Winckelmann creía ver a partir del hecho de que en las pinturas antiguas siempre aparecen solo hombres bellos y no se representan las enfermedades, que, por otra parte, en su opinión, tampoco existían. La

ejemplaridad de los griegos podía fundamentarse también desde una perspectiva filosófica de la historia: como la sociedad no estaba entonces tan avanzada (es decir, no tan corrompida), la belleza natural podía mostrarse todavía de manera franca. La visión de las verdaderas cosas bellas había llevado a los griegos a desarrollar «conceptos generales de belleza».

Así, para Winckelmann resultaba lógico que era más sencillo descubrir la(s) belleza(s) mediante el estudio de la Antigüedad que alcanzar el mismo fin por medio del estudio de la naturaleza, ya que los (verdaderos) artistas siempre cumplen la función de mediadores. Al respecto, consideraba también que los griegos estaban en ventaja sobre los contemporáneos por su cercanía temporal con lo primordial y lo natural. El artista (en particular, el pintor) solo podía pasar a la imitación de la naturaleza, una vez que hubiera aprendido de los griegos qué era la belleza.

A estas reflexiones básicas Winckelmann les añadió otras consideraciones acerca de la calidad especial de algunas obras artisticas individuales. En su opinión, la Antigüedad poseía tres ventajas esenciales: la belleza natural, los contornos nobles y los pliegues de su vestimenta. Además, –afirmaba– «un alma grande y grave» era propiedad de toda forma griega de arte. Para alcanzar este modelo, el artista tenía que hacer algo más que imitar la belleza natural: debía sentir en sí la fortaleza del espíritu. El alma debía reflejarse en el cuerpo, y ambos debían formar una sola unidad.

Al igual que en la época de los griegos, el arte necesitaba ahora desligarse de gestos efectistas para poder desarrollarse hasta la verdadera maestría. Estas consideraciones teóricas sobre el arte se veían complementadas por una misión pedagógica: el arte debía entretener, pero también instruir. Se requería del pintor que pintara de manera *comprensible*, que revistiera sus pensamientos con alegorías, no que los ocultara. Así se daba al observador la oportunidad de ser conmovido por el arte, de comprender el ideal de belleza. De modo que el artista era para Winckelmann una figura de suma importancia: asumía el papel de mediador entre el ideal y el observador, le otorgaba a su obra una función didáctica y pedagógica, y hacía así posible la *Bildung*.

Este modelo se aplicó de manera diversa según la cultura y la nación. Mientras que en Alemania su recepción se limitó –bajo la consigna de «sencillez noble y grandeza serena»– a la belleza como ideal puramente estético y su difusión se realizó aislada de la esfera política, en Francia y en Estados Unidos la recepción dio lugar a una conexión entre estética y política. Ello se advierte en Francia en la estrecha relación entre una concepción del arte en las líneas clasicistas y la Revolución francesa; y en América, en construcciones de orientación antigua, como la residencia del futuro presidente Thomas Jefferson (1742-1826) en Monticello, Virginia, o en la arquitectura del Capitolio en Washington.

Bibliografía

Hillmann, Heinz, y Hühn, Peter (eds.) (2001): *Der Entwicklungsroman in Europa und Übersee. Literarische Lebensentwürfe der Neuzeit*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Horlacher, Rebekka (2004): *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Klein, Lawrence E. (1994): *Shaftesbury and the Culture of Politeness. Moral Discourse and Cultural Politics in Early Eighteenth-Century England*. Cambridge: Cambridge University Press.

3. *Bildung* como elemento de construcción nacional

La Bildung *no solo llegó a ser, hacia 1800, un concepto importante en las discusiones estéticas, literarias y pedagógicas; también tuvo un papel decisivo en la formación de los Estados nacionales a inicios del siglo* XIX. *En la discusión en lengua alemana, se veía en la* Bildung *una posibilidad de compensar el supuesto «atraso» nacional del país y de diferenciarse de otras naciones europeas; y, con ello, la* Bildung *se convirtió en consigna en el marco de la educación política y la formación de ciudadanos virtuosos al servicio de la (re)construcción del Estado prusiano. Además se «descubrió» la función de la lengua como medio de cerciorarse de la propia identidad nacional. Esas pretensiones encontraron una formulación paradigmática y cargada de consecuencias en los* Discursos a la nación alemana *de Fichte. Las universidades fueron utilizadas para asegurar ese modelo a largo plazo.*

La morfología de las ideas en su contexto

Como se hizo evidente ya en el capítulo primero, en relación con la *philosophy of politeness*, el surgimiento y la formación de las ideas no son independientes de los acontecimientos de la historia real. Si la *Bildung* ascendió a concepto central de la identidad cultural alemana, eso tuvo que ver con el hecho de que Alemania, dividida en una multitud de Estados, se juzgaba a sí misma «atrasada» en comparación con la vecina Francia, que se veía y se celebraba a sí misma como la gran *nation de la civilisation*; el recurso al concepto de *Bildung* brindaba la posibilidad de distanciarse de la noción de «civilización», considerada centralista, cortesana y, por ende, «superficial» y moralmente sospechosa. Al mismo tiempo, la noción de *Bildung*, concebida como algo adquirido por uno mismo, permitía a la burguesía emergente afirmarse a sí misma frente a las «ejecutorias» heredadas de la nobleza; con lo cual podemos reconocer en el concepto de *Bildung* algunos aspectos que se habían formulado en el marco del concepto de *politeness*. La *Bildung*, conforme se desarrollaba, se hizo núcleo de la conciencia estamental de la burguesía.

Si en el ámbito lingüístico francés o inglés la *civilisation* o *civilization* y su correlato, la *société civile* o *civil society*, abarcaba la totalidad de las condiciones de vida, incluyendo las técnicas, los oficios, la constitución política, el comercio, las ciencias y las artes, la *Bildung*, por el contrario, se concebía

siempre, en última instancia, como intrínsecamente opuesta a una sociedad fundada sobre la utilidad, el comercio y la economía (cf. cap. 4). Las relaciones entre política y pedagogía permiten demostrar cómo el concepto de *Bildung*, de marcadas connotaciones intimistas, religiosas y estéticas, se insertó en el contexto nacional.

La formación nacional alrededor de 1800

El ascenso de la *Bildung* a concepto definitorio de identidad cultural se vincula estrechamente a los trastornos políticos y la reorganización de Europa que tuvieron lugar a raíz de la Revolución francesa y el reinado de Napoleón Bonaparte. En 1791, Prusia y Austria habían firmado un pacto de alianza contra Francia que, tras algunos éxitos iniciales, se vio cada vez más abocado a la defensiva. Tras la toma del poder de Napoleón en Francia, en 1799, Austria tuvo que ceder sus posesiones en los Países Bajos; en 1801, también los territorios de la orilla izquierda del Rin cayeron bajo el poder de Francia. En cambio, a los príncipes alemanes se les adjudicaron, en 1803, las ciudades hasta entonces directamente dependientes del Imperio y las posesiones de la Iglesia. Esas modificaciones territoriales alteraron la composición de la asamblea de los príncipes electores, a los que incumbía la elección del emperador alemán. A fin de conservar esa dignidad para la casa de Habsburgo, el emperador Francisco II se proclamó en 1804 emperador de Austria; medida inconstitucional, ya que Austria, como parte del Sacro Imperio Romano, no gozaba de plena soberanía. Y lo que es más, eso significaba que el jefe de Estado alemán ya no tomaba en serio su propio Estado; y cuando en 1806 dieciséis principados alemanes se unieron en la Confederación del Rin, Francisco II renunció, bajo la presión de Napoleón, a la corona imperial alemana, sellando así el fin del Sacro Imperio Romano Germánico, que tenía una tradición de ocho siglos a sus espaldas.

Aquel mismo año, las tropas francesas infligieron a Prusia una derrota aniquiladora en la batalla de Jena y Auerstedt. Las tropas francesas ocuparon Berlín, y en la paz de Tilsit (1807) Prusia perdió más de la mitad de su territorio. A raíz de esos acontecimientos, se produjo en Prusia un amplio movimiento de reforma, que abarcaba tanto el ejército como la educación. Tras la derrota de Napoleón en la campaña de Rusia, en 1812, estallaron varias revueltas en Prusia; bajo la presión de la población, el rey prusiano se alió con el zar contra Francia. Tras adherirse a esa alianza también Gran Bretaña, Suecia y Austria, Francia sufrió la derrota decisiva en la batalla de las naciones de Leipzig, en octubre de 1813. En la primavera de 1814, las tropas aliadas entraron en París; Napoleón fue forzado a abdicar y desterrado a Elba, de donde volvió al poder por un breve tiempo en 1815, antes de ser derrotado definitivamente por un ejército germano-británico en la batalla de Waterloo, el 18 de junio de 1815, y deportado a la isla de Santa Elena. El Congreso de Viena (1814-1815), bajo la dirección del ministro austriaco

de asuntos exteriores, Klemens Wenzel Lothar, príncipe de Metternich, llevó a cabo una reorganización y reordenación territorial de Europa.

Por esas fechas, a más tardar, a los Estados recién fundados o reconstituidos se les impuso la pregunta por su identidad nacional y de cómo hacerla arraigar entre la población. En ese contexto hay que entender también el libro *De l'Allemagne* de Madame de Staël, citado en la introducción, que trataba de responder, desde una perspectiva antifrancesa, a la pregunta por la imagen o definición que una nación pueda tener de sí misma. Así como la formación de los Estados nacionales del siglo XIX no deja de tener su prehistoria ni se trazó de nueva planta en el Congreso de Viena de 1814-1815, así también la pregunta por las respectivas identidades nacionales tiene sus precursores en el siglo XVIII.

La educación política como formación de ciudadanos virtuosos

La pregunta por la identidad nacional o política (esto es, la pregunta de cómo un Estado consigue que sus miembros se comporten conforme a las ideas estatales y así mantengan la forma de Estado) es tan antigua como la idea de Estado, entendido como asociación, voluntaria o impuesta, de varias personas bajo un mismo dominio. Ya en la filosofía antigua se discutía el problema de la constitución del Estado ideal y las consecuencias que tendría tal concepción del Estado para la educación y la organización de sus ciudadanos. Un ejemplo especialmente famoso de una teoría semejante es el escrito de Platón *Politeía* («La República»), mencionado ya en el capítulo primero a propósito de la cuestión de las relaciones entre ética y estética y traducido al alemán en 1815 por Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (cf. capítulo 5).

Para Platón, el Estado había surgido en razón de la división del trabajo, dado que el individuo aislado no puede satisfacer todas sus necesidades; por consiguiente, la justicia, meta superior de toda existencia, solo es posible por medio de la asociación. El Estado platónico –y, paralelamente, el hombre platónico– se organiza en función de tres facultades (Platón habla de partes del alma de cada hombre), de las que cabe derivar ciertas virtudes y, por tanto, una posición determinada dentro de la sociedad (estamento productivo, estamento militar, gobernantes). En principio, cada persona tiene parte en las tres facultades anímicas, aunque en diferentes grados. De ese reparto, supuestamente innato y reconocible por los gobernantes, se sigue, según Platón, la necesidad de separar tempranamente a los niños del entorno familiar y educarlos bajo la supervisión del Estado. Esa concepción del Estado partía del supuesto de que, si el Estado ha de durar, toda persona debe ser educada para la posición social que le conviene.

En la edad moderna se prestó mayor atención a la pregunta por la forma correcta de Estado, concretada como pregunta por el dominio justo y su legitimación (filosófica), pues en filosofía política, la pregunta por la forma recta de dominación se volvió cada vez más controvertida, a medida

que las ciencias naturales, la experiencia y la razón iban adquiriendo cada vez mayor importancia. El ensanchamiento de los límites geográficos del mundo y la correspondiente expansión del comercio pusieron en cuestión las cosmovisiones tradicionales y mostraron la existencia de otros modelos de vida, que no pasaron desapercibidos en los debates intelectuales de Europa. El ensanchamiento del mundo empírico ponía en entredicho también las identidades religiosas; de manera que no es casual que las primeras expresiones del nacionalismo aparezcan en la Europa occidental en el siglo XVIII, al mismo tiempo que los primeros indicios de una secularización de la dimensión religiosa. Benedict Anderson, en su estudio *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalisms*, publicado en 1983, explica esa coincidencia, entre otras causas, por la desaparición de la religión como parte integrante de la vida, que redujo la muerte a un acontecimiento arbitrario y carente de sentido. Esa contingencia requería el relleno de un sentido nuevo, para lo cual se ofrecía la idea de nación, a la que se vinculaba la esperanza de futuro y estabilidad; de manera que la idea de nación puede entenderse también como una religión secularizada.

Desde mediados del siglo XVIII, proliferaron en amplias regiones de Europa las discusiones sobre la educación nacional, favorecidas por la incipiente tendencia a querer resolver mediante la educación los problemas sociales y/o políticos del momento. La esperanza ampliamente difundida, y que subsiste hasta el día de hoy, era que, mediante la educación adecuada, los problemas de la generación presente pudieran quedar resueltos por la generación venidera.

Educación política La distinción entre el hombre y el ciudadano es decisiva para el concepto de educación política marcado por la tradición alemana, a diferencia de la tradición suiza o anglosajona de la *citizenship education*, que parte de un concepto republicano de ciudadanía. Con la internacionalización de las ciencias y la creciente influencia de las ciencias políticas sobre la educación política, esa separación tajante entre el hombre y el ciudadano se está ciertamente diluyendo, pero aún persiste a menudo, como figura fundamental, justamente en los conceptos pedagógicos, con lo cual la educación política o bien queda reducida a un asunto didáctico, o bien se ensancha hasta diluirse en «aprendizaje social», perdiendo la dimensión política. Lo que con esos supuestos se pierde de vista es la democracia como concepto de vida y su importancia no solo para la vida individual y el papel de ciudadana activa o de ciudadano activo, sino también para la institucionalización de las organizaciones.

Desde mediados del siglo XVIII, la reivindicación de una educación republicana, cívica o «nacional» fue en Suiza un tópico recurrente de las diversas asociaciones reformadoras. El motivo de esas discusiones fue el creciente número de varones jóvenes que ya no recibían su formación profesional en la tierra patria, sino en el extranjero, y que volvían a casa con ideas «nuevas»; hecho que era percibido como una amenaza, dado que, en gran parte de los círculos de la alta sociedad suiza, los países extranjeros se con-

sideraban «corrompidos» y, por tanto, peligrosos. Una consecuencia de ello fue que la Sociedad Helvética, la única asociación patriótica de la antigua confederación, se ocupó más detenidamente de esa temática; no solo convirtió la formación nacional en uno de los temas recurrentes de sus reuniones anuales, sino que también planeaba iniciativas concretas para posibilitar la formación de los hijos de mercaderes y comerciantes en el propio país.

Las ideas sobre la organización de semejante escuela que se desarrollaron en el seno de la Sociedad Helvética fueron formuladas, por ejemplo, por Franz Urs Balthasar en sus *Patriotische Träume eines Eydgenossen* («Ensoñaciones patrióticas de un confederado», 1758), que no pasaron, sin embargo, del estado inicial, es decir, del estado de exhortación. Mejor acogida fue, por tanto, la fundación, en 1761, del seminario de Haldenstein por Martin von Planta, del cantón de Grisones. La intención era crear una escuela «moderna», que debía convertirse en lugar de formación de la nueva élite suiza. Mediante el ejemplo, la enseñanza y el ejercicio de la autodeterminación, los chicos jóvenes habían de crecer hasta hacerse unos ciudadanos conscientes de sus responsabilidades. Se les enseñaba la historia de Suiza, el derecho local, lenguas modernas y antiguas así como matemáticas, pero también materias de formación profesional como el comercio. Además se prestaba especial atención a la práctica de la vida republicana. La institución de una República de Estudiantes había de servir para entrenar a los alumnos en el arte de la argumentación, la conducta virtuosa y la capacidad de juicio crítico. Esa educación perseguía el fin de preparar a la futura élite para ocupar posiciones de responsabilidad en la república confederal.

La lengua como legitimación del Estado nacional

Un rasgo típico de la formación de los Estados nacionales europeos es la coincidencia de los movimientos nacionalistas con la investigación de las respectivas lenguas nacionales. No solo en Alemania los representantes más señalados de la formación nacional fueron literatos o personajes muy próximos a las letras y a la lengua; el mismo esquema puede trazarse también para muchos otros países europeos. Un hecho notable en este contexto fue, entre fines del siglo XVIII y principios del XIX, la rápida proliferación de diccionarios de las lenguas vernáculas, que a menudo eran «solamente» lenguas del pueblo, es decir, de las capas incultas de la población. La formación nacional, según descubrieron sus promotores alrededor del año 1800, podía impulsarse exitosamente a través del mito de la lengua común, incluyendo también una historia y unas tradiciones compartidas, así como al «otro» al que se oponían.

Los príncipes absolutistas que en el siglo XVIII gobernaban los Estados territoriales de Alemania tenían, respecto a la educación política, unas exigencias muy diferentes de las que propagaban los miembros de la Sociedad Helvética. Por un lado, todos los habitantes eran súbditos (y no miembros potenciales del gobierno) y debían ser educados con vistas a tal función;

pero, por otro lado, los principados necesitaban también un estrato de funcionarios administrativos que debían estar familiarizados por lo menos con la teoría del Estado. Para la mayoría de la población, sin embargo, la educación nacional solo llegó a ser un tema ampliamente discutido a raíz de la derrota militar de 1806 ante Francia, cuando se trataba de reconstituir Prusia tras la derrota y desarrollar, mediante la reforma de la enseñanza, una nueva conciencia de la propia identidad.

Algunas décadas antes, Herder había sentado ya las bases de una interpretación no solo pedagógica, sino también nacional del concepto de *Bildung*. En las *Abhandlungen über die neuere deutsche Literatur* («Disertaciones sobre la nueva literatura alemana», 1768) vinculó el concepto de *Bildung*, a través de la lengua, al concepto de nación y reclamó un nuevo tipo de escritor, que tomara el relevo de los viejos autores clásicos y se erigiera en personaje ejemplar de los nuevos tiempos, con un nuevo lenguaje y una nueva *Bildung*.

Johann Gottfried Herder: Sobre la nueva literatura alemana (1768)

«Las academias y las escuelas no deben ser la única sede de las Musas ni el solo Parnaso de Apolo; pues ¿qué hay más ajeno al carácter de un escritor de la nación que la actitud del que le habla a su público como ex cátedra, como si hablara a unos alumnos; que nunca, esté donde esté, se olvida de su aula y de su taller, y que luego se afana por colocarse al lado de un Jenofonte, de un Tácito, de un Hume, de un Montesquieu? El estilo profesoral y pedante no es el único obstáculo; otra dificultad mucho mayor es evitar el tono docente incluso en la docencia, adivinar los puntos de vista de los lectores, educar (*bilden*) y no dar lecciones. Y ¡gracias a Dios! que ya estamos a mitad del camino: hemos llegado al punto en que la lengua latina ya no pasa por ser la lengua de Apolo; que nuestra bárbara lengua materna empieza a sernos la más querida; que a los autores de la *Bildung* se les permite vivir no solo en las escuelas y las academias, ni escribiendo como en las escuelas y las academias. Ojalá se generalice ese tono mundano; que no sigan malográndolo tan a menudo incluso los buenos escritores; que llegue a dominar en todos los escritos de la *Bildung*, que distingo aquí de la erudición.» (Herder 1985, pp. 596ss.)

De manera muy concreta se expresó Herder sobre este tema también en la *Idee zum ersten patriotischen Institut für den Allgemeingeist Deutschlands* («Idea para el primer instituto patriótico para el espíritu general de Alemania»), redactada en otoño de 1787. En este escrito, Herder veía en la lengua alemana el vínculo unificador de la sociedad, tal como sucedía desde la Antigüedad en otras culturas y otros pueblos. La academia que se habría de instituir dentro de esa tradición emularía el ejemplo de Leibniz, quien había concebido el mismo proyecto, pero no logró llevarlo a la práctica. La academia debía ocuparse de la lengua, la historia de Alemania y todo lo que sirviera para fomentar la formación nacional y la felicidad; con lo cual Herder formuló, en sus trazos fundamentales, un concepto de educación políti-

ca que, cerca de veinte años después, quedaría fijado con mayor precisión y eficacia por Johann Gottlieb Fichte.

La sublimación de la política en la pedagogía

En sus *Discursos a la nación alemana* (1808), Fichte expresó la convicción de que la renovación de la nación no era posible mediante la política, sino únicamente mediante la educación. Esa apreciación coincidía con un clima de opinión muy difundido tras la derrota ante Napoleón, la cual, en amplios sectores del gobierno y de la población, no era percibida como una mera derrota militar, sino como consecuencia de una indiferencia generalizada, una conciencia nacional poco desarrollada y un correspondiente predominio de los intereses particulares. Si la educación anterior solo había formado una parte de la persona, la nueva educación había de formar a la persona entera; esa *Bildung* debía integrarse a la personalidad del educando y beneficiar a todos los hombres. El portador de esa nueva educación había de ser el Estado, que a ese fin debía abjurar ciertamente de la educación anterior, orientada a la utilidad y el provecho. Fichte reclamaba la fundación de unos «institutos de educación» (*Erziehungsanstalten*), término con el cual se refería a unas instituciones separadas de la sociedad en las que debían ser educados todos los jóvenes, estructuradas como unos pequeños Estados escolares que representaban al Estado en miniatura; lo que implicaba también que fuesen, dentro de lo posible, económicamente autárquicos o por lo menos lo aparentasen. El concepto fichteano de educación incluía, por tanto, cierta tendencia igualitaria, por cuanto aspiraba a una *Bildung* para todos, aunque, por otro lado, cabe interpretarlo también como elitista y antidemocrático, dado que no contemplaba instituciones ni procedimientos políticos y se apoyaba enteramente sobre el perfeccionamiento interior por medio de la *Bildung* que había de restituir, es decir, «salvar» a la nación.

Johann Gottlieb Fichte: *Discursos a la nación alemana* (1808)

«Así resulta, pues, que el medio de salvación que he prometido anunciar consiste en la *Bildung* orientada hacia una identidad (*Selbst*) enteramente nueva, que hasta ahora ha existido tal vez como una excepción en algunos individuos, pero nunca como una identidad universal y nacional. Consiste en que la nación, cuya vida anterior se ha apagado y reducido a añadidura de una vida ajena, se eduque para una vida enteramente nueva que, o bien seguirá siendo su patrimonio exclusivo o bien, en caso de que se propague a otros, permanecerá entera y sin mengua a través de una división infinita. En una palabra, una transformación de cabo a rabo de la educación tal como hasta ahora la conocemos: eso es lo que propongo como el único medio de lograr que la nación alemana siga existiendo.» (Fichte 1962, p. 385)

Por las mismas fechas, también el gobierno de Baviera había iniciado un proyecto que, bajo la dirección del inspector de enseñanza Friedrich Immanuel Niethammer, debía desarrollar un *Nationalbuch als Grundlage der allgemeinen Bildung der Nation* («Libro nacional como base de la *Bildung* general de la nación»). Niethammer invitó a colaborar en este proyecto, entre otros, a Goethe, quien formuló un peritaje detallado que incluía un bosquejo del proyecto. La finalidad del proyecto desarrollado por Niethammer era la fijación de lo que debía considerarse *Bildung*, según el criterio del fomento de la identidad nacional; con lo cual se pretendía contrarrestar una evolución que se condenaba como mera acumulación de saber.

Y, sin embargo, ni el proyecto de un instituto de educación esbozado por Fichte ni el «libro nacional» iniciado por Niethammer llegaron a hacerse realidad. Por lo demás, ambos proyectos tuvieron escasa influencia sobre la organización concreta de la enseñanza escolar; destino que esas dos ideas comparten con muchos otros proyectos ambiciosos de reforma escolar en la historia de la pedagogía. En el nivel retórico, sin embargo, esos proyectos fueron y aún siguen siendo decisivos; aún continúan influyendo en el discurso tanto político como teórico, y no solo en las ciencias de la educación.

La universidad como *Bildung* institucionalizada

Un cuadro diferente presentaba la fundación de la universidad de Berlín, en 1810, que se sitúa en el mismo contexto de la formación del Estado nacional; su primer presidente electo fue Fichte. Berlín debía servir de ejemplo para todas las universidades «modernas», en el sentido de la unidad de enseñanza e investigación y de una formación humanística universal de los estudiantes. Así Wilhelm von Humboldt, funcionario del ministerio de cultura del gobierno prusiano, institucionalizó la idea de *Bildung* que había formulado de forma fragmentaria unos años antes y de la cual se compilaría en el siglo XIX una «teoría». La reforma de la enseñanza media y de la universidad que tuvo lugar a principios del siglo XIX se orientaba hacia un ideal de *Bildung* centrado en el estudio del latín, del griego, de las matemáticas, la literatura y la historia, con lo cual Humboldt retomaba las convicciones formuladas por Winckelmann en teoría del arte. El estudio del mundo antiguo no era una materia cualquiera, sino la encarnación de un ideal que debía servir de ejemplo para el presente (cf. cap. 2).

Humboldt pasa por ser defensor del ideal de perfección. En sus fragmentos sobre la teoría de la educación, postulaba una teoría de las fuerzas, según la cual cada persona tiene la necesidad de «fortalecer y aumentar las fuerzas de la naturaleza» que posee, para dar así «valor y duración» a su esencia. Se trata, pues, de saber cómo el individuo puede darle un sentido a su vida y liberar su existencia de la insignificancia. El currículum de estudios que a este fin se proyectaba tenía por norte las materias de enseñanza de la antigua Grecia, que supuestamente permitían el desarrollo más per-

fecto de las facultades individuales. Además era de tener en cuenta que la razón prescribía al hombre una *Bildung* encaminada hacia la «totalidad», dentro de la cual sus fuerzas o facultades guardarían las proporciones adecuadas entre sí.

Wilhelm von Humboldt: *Teoría de la* Bildung *del hombre* (1793)

«Pues en el centro de todas las formas particulares de actividad se encuentra el hombre, el cual, sin ninguna intención dirigida hacia algo en particular, solo quiere fortalecer y aumentar las fuerzas de su naturaleza y darle a su esencia valor y duración. Pero como la mera fuerza requiere un objeto en el cual ejercerse, y como la mera forma, el pensamiento puro, requiere una materia en la cual, al expresarse en ella, pueda perdurar, así también el hombre requiere un mundo fuera de sí. De ahí nace su aspiración a ensanchar el círculo de su conocimiento y de su actividad; y aunque él mismo no sea plenamente consciente de ello, lo que le importa no es lo que saca de provecho de esa actividad ni lo que, gracias a ella, da de sí: lo único que le importa es su propio ennoblecimiento y mejora interior, o cuando menos la satisfacción de la inquietud interior que lo devora.» (Humboldt 1960, p. 235)

Con la orientación hacia el ideal de la Antigüedad quedaba postulada también la distinción entre una *Bildung* entendida en sentido universitario o universal, por un lado, y, por otro, una educación que apuntaba a la formación profesional o estamental, tal como en Alemania la habían defendido sobre todo los filántropos o pedagogos ilustrados del siglo XVIII. La pregunta que se ocultaba detrás de esa distinción puede reducirse, simplificando mucho, a estos dos polos: perfeccionamiento y realización personal frente a utilidad, dualismo que suponía la convicción de que las dos cosas juntas (esto es, la utilidad a través de la realización personal) eran inconcebibles; esa noción de incompatibilidad acompañará los discursos sobre *Bildung* hasta el presente. La misma distinción se había manifestado ya en el dualismo antes mencionado de los conceptos de hombre y de ciudadano. Si el ciudadano solo se concebía como dependiente del Estado (lo que vale también y sobre todo para el caso de Prusia, entendiendo por ciudadano al súbdito), la denominación de «hombre» se refería, en cambio, a una condición autodeterminada y, por tanto, independiente. El «hombre» no era partícipe activo y, por tanto, parte del Estado, como correspondía a la tradición republicana, sino alguien que recibía órdenes y, por consiguiente, guardaba cierta distancia del Estado.

Aunque el objetivo de Humboldt era el perfeccionamiento personal del individuo, éste obedecía a la vez a una finalidad superior: se trataba de la mejora y del perfeccionamiento del Estado mediante la mejora y el perfeccionamiento de sus miembros individuales; lo que explica también la extraordinaria importancia que se atribuía a la construcción de un sistema

moderno de educación. El Estado prusiano fue muy activo en la introducción e imposición de la educación pública universal, y durante mucho tiempo era considerado el «Estado modelo» en dicho aspecto. Así, por ejemplo, enviaba a muchos maestros principiantes o activos a Yverdon para que completaran su formación con Johann Heinrich Pestalozzi, con la esperanza de que el «método» que allí se propagaba pudiera ayudar a introducir una enseñanza elemental generalizada.

El sistema educativo proyectado por Humboldt, cuando era ministro de educación, y que debía llevar a la práctica esos objetivos, fue expuesto en el *Plan escolar de Königsberg*, redactado por el propio Humboldt en 1809, pero también en el *Plan escolar de Lituania* del mismo año. El sistema se dividía en tres niveles y abarcaba la enseñanza elemental, la escolar y la universitaria. La instrucción elemental se centraba en la alfabetización y en la adquisición de unas nociones elementales de aritmética; dado el caso, podía complementarse con unos rudimentos de historia, geografía e historia natural, para los alumnos que con la enseñanza elemental terminaban también el periodo de escolarización. La enseñanza escolar era una propedéutica para el estudio universitario. Los contenidos se centraban en la enseñanza de lenguas, historia y matemáticas, así como en el aprender a aprender. El objetivo era que el alumno llegara a ser capaz de adquirir conocimientos por su cuenta, con lo cual quedaba capacitado para pasar al nivel siguiente, la universidad. Los estudios universitarios giraban en torno a la investigación; ya no había maestros ni alumnos, sino profesores que ayudaban a los estudiantes en sus investigaciones. La habitual división de las materias de conocimiento en especialidades quedaba abandonada hasta donde fuera posible, ya que se trataba de entender y de crear la unidad de la ciencia, lo cual requería las «fuerzas creadoras» del hombre. De ahí se seguía también que semejante formación había de ser, en principio, interminable; o a lo menos no existía ningún punto final determinado por la organización, sino, en todo caso, por el objeto de estudio. A fin de cuentas, los contenidos de estudio no tenían mucha importancia, dado que las fuerzas creadoras del hombre podían ejercitarse con cualquier objeto.

Así, la universidad se convertía en el lugar en donde la persona podía desarrollarse, educar sus fuerzas y facultades midiéndose con el saber y el aprendizaje investigador y alcanzar de modo óptimo la meta del perfeccionamiento personal, antes de dar finalmente el paso a la «vida real».

Bibliografía

Assmann, Aleida (1993): *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt, Nueva York: Campus.

Bay, Hansjörg, y Merten, Kai (eds.) (2006): *Die Ordnung der Kulturen. Zur Konstruktion ethnischer, nationaler und zivilisatorischer Differenzen 1750-1850*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Rohstock, Anne (2009): «Hemmschuh Humboldt oder Warum scheitert die Hochschulreform? Universitäre Neuordnungsversuche zwischen Sputnik-Schock und Bologna-Prozess (1957-2009)». En: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 15, 2, pp. 60-67.

Smeyers, Paul, y Depaepe, Marc (eds.) (2008): *Educational Research: The Educationalization of Social Problems*. Dordrecht: Springer.

Tröhler, Daniel (2000): «Republikanismus als Erziehungsprogramm: Die Rolle von Geschichte und Freundschaft in den Konzepten eidgenössischer Bürgerbildung der Helvetischen Gesellschaft». En: Michael Böhler, Etienne Hofmann, Hanns Peter Reill y Simone Zurbuchen (eds.): *Republikanische Tugend. Ausbildung eines Schweizer Nationalbewusstseins und Erziehung eines neuen Bürgers*. Ginebra: Slatkine, pp. 401-421.

4. *Bildung* como distinción social

El concepto pedagógico de Bildung*, formulado hacia finales del siglo* XVIII*, se consolidó y se estrechó en el siglo* XIX*, tal como queda manifiesto, por un lado, en la clara separación institucional entre la* Bildung *entendida como cultura general y como formación profesional, pero también en el surgimiento del* Bildungsbürger*, el burgués culto, como elemento de construcción social, así como en el establecimiento de las ciencias humanas (*Geisteswissenschaften*), que se veían a sí mismas como «representantes» de la* Bildung *en el discurso científico. No cabe, sin embargo, describir la historia del siglo* XIX *como un «triunfo» de la* Bildung*, dado que hacia finales del siglo se formularon algunas críticas fundamentales de un concepto de* Bildung *mal interpretado, con la intención de restituir en sus derechos al concepto «genuino» de* Bildung.

¿*Bildung* como cultura general o como formación profesional?

En el escrito de Niethammer *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit* («La disputa entre el filantropismo y el humanismo en la teoría de la instrucción pedagógica de nuestro tiempo»), redactado en 1808, se formuló una diferenciación del concepto de *Bildung* que tendría amplias repercusiones. Según Niethammer, el filantropismo (la pedagogía de la Ilustración alemana, agrupada en torno a Johann Bernhard Basedow y Joachim Heinrich Campe) era competente para la educación con vistas a la utilidad profesional, mientras que el humanismo tenía por finalidad propia la cultura general del hombre. *Bildung* era, según el mismo autor, la formación individual y autónoma, que debía desplegarse independientemente y a distancia del mundo y que no se desarrollaba en la dedicación funcional a diversos objetos. En la primera fase, esa *Bildung* sería acompañada y apoyada por un educador, pero con la creciente edad del educando el papel del educador cedería progresivamente el paso a una formación autodidáctica, con el fin de consolidar la cultura general de tal manera que finalmente se hiciera posible también una formación profesional en un nivel «superior».

De manera muy parecida formuló esa relación el rector de la recién fundada escuela cantonal de Aarau, Ernst August Evers, en su escrito *Über die Schulbildung zur Bestialität* («Sobre la educación escolar para la bestialidad»), publicado en 1807. Una vez más, la *Bildung* se concebía como cultu-

ra general, separada de los conceptos utilitarios, y se ensalzaba como lugar del desarrollo libre e independiente del individuo.

Ernst August Evers: Sobre la educación escolar para la bestialidad (1807)

Las academias son «depósitos de cultura y fortalezas fronterizas contra la barbarie, donde varones entusiasmados, abundantemente provistos de todos los recursos externos, libres de todo impedimento exterior, fomentan y promueven, libremente asociados, la cultura superior; donde una hueste numerosa de vigorosos adolescentes, exentos de cualquier coacción infame, por la sola necesidad de satisfacer el deseo insaciable de saber, experimentan la más noble libertad y aprenden a ver su futuro oficio como una rama del árbol de las ciencias, rico en frutos y en flores». (Evers 2002, pp. 31s.)

Niethammer concebía la cultura general y la formación profesional no forzosamente como opuestos, sino más bien ordenadas en sucesión temporal, unida a una diferencia de nivel jerárquico; Evers separaba la cultura general de la formación profesional, dando así expresión a una ideología que ya estaba latente. Al imponerse en el nivel semántico el concepto de *Bildung*, el uso lingüístico siguió al antecedente de las ideas de Evers; se impuso la separación entre *Bildung* y *Ausbildung* o instrucción y, con ello, la distinción conceptual entre cultura general y formación profesional. La economía, la técnica y, en general, todo lo «útil» quedaron devaluados y eliminados del canon de la *Bildung* en sentido propio. El término *Bildung* vino a designar los elevados fines morales, *Ausbildung* las profanas destrezas de la vida cotidiana.

A los contemporáneos ese concepto les pareció compatible con el programa de instrucción elemental que había desarrollado Pestalozzi en sus institutos de Burgdorf, Münchenbuchsee e Yverdon (a pesar de que Evers, en el escrito citado, había polemizado precisamente contra Pestalozzi). En su escrito *Die Methode* («El método»), publicado en 1800, Pestalozzi formuló la intención de «psicologizar» la enseñanza. La enseñanza debía ajustarse a la «naturaleza del espíritu», fomentando el desarrollo de las fuerzas y facultades humanas, en el que se veía el fundamento de todo progreso ulterior del aprendizaje. Pestalozzi partía del supuesto de que el desarrollo de las facultades era el mismo en todas las personas, por diferentes que fueran los objetos que debían hacer avanzar ese desarrollo. Esos objetos se tomaban del entorno vital concreto de los niños, porque Pestalozzi suponía que el proceso de aprendizaje y, por tanto, el desarrollo general de las facultades, solo era posible mediante el recurso a los contextos sociales e históricos concretos.

En cuanto «método», este programa ofrecía una respuesta a la pregunta que a principios del siglo XIX inquietaba a la mayoría de los Estados europeos: ¿cómo se puede escolarizar de manera eficiente y barata a la masa de la

población? Así no sorprende el interés que, al igual que muchos otros Estados europeos, la administración educativa de Prusia mostró por los institutos suizos de Pestalozzi. Entre 1808 y 1819, más de una docena de estudiantes de magisterio fueron enviados a expensas del Estado a Suiza para recibir allí su formación, con el encargo de introducir a su regreso el método en Prusia, contribuyendo así al triunfo de la educación pública universal.

El historiador de la educación Friedrich Paulsen, en su *Geschichte des gelehrten Unterrichts* («Historia de la instrucción erudita», 1885), denominó «neohumanista» a la época en que la formación profesional se había separado ideológicamente de la cultura general. Con este término se refería al resurgimiento de los movimientos humanistas que se produjo en Alemania desde 1750. El neohumanismo fue construido como un movimiento de oposición a la orientación utilitaria de la pedagogía ilustrada, que apostaba por la individualidad de la persona. Sostenía que la individualidad debía desarrollarse con independencia de las necesidades sociales del momento, para lo cual se atribuía un papel importante al lenguaje, concebido como centro de la esencia humana. La cultura griega era el ideal que debía hacerse, en principio, accesible a todas las personas. Un rasgo típico del concepto neohumanista de *Bildung* era la idea de que el espíritu humano podía educarse por sí mismo, y que esa educación no debía vincularse a una actividad determinada ni consistir en la formación para un oficio particular; y para ello, la universidad se presentaba de nuevo como la institución ideal (cf. cap. 3).

Las ideas de *Bildung* formuladas entre finales del siglo XVIII y principios del XIX reclamaban expresamente que la educación estuviera al alcance de todas las personas (o cuando menos dejaban abierta esa posibilidad); durante el siglo XIX, sin embargo, se manifestaba cada vez más decididamente la selección social efectuada por las instituciones educativas. Dentro de la sociedad se distinguía entre los estratos de personas «cultas» e «incultas»; efecto que tampoco lograron impedir (ni se lo proponían) los esfuerzos en pos de una educación nacional como, por ejemplo, en Prusia: la formación científica –equivalente institucional de *Bildung*– llegó a ser requisito para un número cada vez mayor de empleos y cargos públicos y de derechos civiles. Así la *Bildung* se convirtió ciertamente en una posibilidad de emancipación, en el sentido de una superación de los privilegios estamentales, pero al mismo tiempo se creaba una nueva diferenciación social, por cuanto la *Bildung* llegó a ser un elemento de *status*.

A lo largo del siglo XIX, esa distinción no dejó de influir en los debates sobre la orientación curricular de la enseñanza media, a la que tradicionalmente incumbía la preparación para los estudios universitarios, lo cual implicaba una inequívoca orientación filológica. En concreto, la pregunta era si las asignaturas de ciencias naturales debían considerarse en la educación de igual valor que las de filología clásica. La discusión tenía especial importancia porque el título de bachillerato (*Abitur*) permitía acceder no solo a los estudios universitarios, sino también a la carrera militar y a

las categorías superiores de los servicios públicos y de la administración. Pero a lo largo del siglo XIX se hizo cada vez más evidente que las metas educativas del neohumanismo eran inadecuadas para amplias capas de la población; y hasta entrado el siglo XX la formación escolar «realista» seguía siendo discriminada respecto a la del bachillerato clásico. Solo al cabo de una larga lucha se consiguió equiparar los diferentes tipos de bachillerato, correspondientes a las escuelas técnicas (*Oberrealschulen*) y los institutos de bachillerato de ciencias (*Realgymnasien*) y de humanidades (*Gymnasien*). La aceptación cultural de los tipos de bachillerato no clásicos tardó todavía algunos decenios más en llegar.

El burgués como encarnación de la *Bildung*

Este desarrollo de la *Bildung* como rasgo distintivo de varios estratos sociales se vinculaba estrechamente, en el siglo XIX, al concepto alemán del *Bürger* (burgués, ciudadano) y la formación de la capa social burguesa, de manera que el término *Bildungsbürger* (burgués culto) se convirtió pronto en encarnación de la idea de *Bildung*, que al mismo tiempo se volvía más rígida y más canónica. Con todo, una adscripción o determinación nítida del *Bildungsbürger* no está exenta de polémica, pues no está claro si se trata acaso de una construcción historiográfica o un modelo heurístico más que de un fenómeno histórico real. La evolución de la especificidad histórica del *Bildungsbürger* debió de ser bastante más compleja y diferenciada de lo que se suponía, sobre todo, en los estudios sobre el *Bürgertum* de la década de 1980.

El ejemplo de la Revolución francesa, que condujo a la introducción del *Code civil* (1804) como fundamento jurídico de la sociedad burguesa, inspiró también en Alemania un debate sobre la organización política y la constitución. Esas discusiones se alimentaban de las disputas filosóficas de la Ilustración, así como de la experiencia concreta del auge económico. El dominio tradicional de la nobleza, legitimado por vía hereditaria, resultaba cada vez más difícil de justificar ante la creciente influencia de la clase de mercaderes y comerciantes, que con cada vez mayor vehemencia reclamaba tener voz y voto en los asuntos políticos. Al mismo tiempo, estaba presente también el temor de que el derrumbe del viejo orden, es decir, del Estado monárquico, pudiera encerrar el peligro de una dominación incontrolada, incontrolable y violenta de las masas populares.

Tras la derrota de Alemania ante Napoleón Bonaparte, en 1806, y la reorganización de Europa en el Congreso de Viena, parecía que en amplias regiones de Alemania pudiera imponerse una constitución que, bajo un parlamento electo, garantizara las libertades y los derechos políticos fundamentales; pero esas esperanzas se frustraron. Las fuerzas que propugnaban la constitución y la instauración de parlamentos fueron a menudo representantes de la «burguesía culta», esto es, de aquel estrato que se había bene-

ficiado de la reforma universitaria prusiana, que había participado activamente en las llamadas guerras de liberación de 1813 a 1815, que aspiraban a un Estado nacional alemán y que se situaban, por tanto, desde el punto de vista ideológico en la línea política y pedagógica de Fichte. Pero el Congreso de Viena no correspondió a esas expectativas; la mayoría de los Estados volvieron al viejo orden, con lo cual los poderes tradicionales –los príncipes, la nobleza, la Iglesia católica– recuperaron su influencia. Ciertamente, en todos los Estados de la Confederación Alemana se introdujo una «constitución de cortes» (*landesständische Verfassung*), pero esta podía concretarse en cada caso en formulaciones muy distintas. Incluso en los principados relativamente «progresistas» del sur de Alemania no se introdujo la separación de poderes, y la promulgación de una constitución era un acto de gracia del príncipe. Solo a raíz de los trastornos políticos de Francia, alrededor de 1830, los Estados alemanes modernizaron sus constituciones y ampliaron los derechos de los ciudadanos.

Algo distinto fue el proceso que tuvo lugar en las ciudades. Estas conocían una tradición de participación de los habitantes en las decisiones políticas (aunque estaba lejos de incluir a toda la población), que era el sistema de la ciudadanía y de los gremios artesanales. Pero también en las ciudades los privilegios tradicionales, reservados a los residentes de más antiguo arraigo, iban menguando con los años y la participación política se fue extendiendo a capas más amplias de la población, dado que la mayoría de los regímenes municipales vinculaban el derecho de ciudadanía a unos requisitos económicos relativamente moderados. Aunque en algunas partes en 1815 la concesión del derecho de ciudadanía fue restringida de nuevo a la vieja burguesía, siguió en pie el fundamento legal por el cual quedaba formulado un derecho a la ciudadanía que no se podía otorgar conforme a criterios arbitrarios o meritocráticos.

Resultó, sin embargo, que justamente aquellos habitantes que podían contarse entre la capa de los *Bildungsbürger* hacían del derecho a adquirir la ciudadanía un uso más bien moderado. Aunque con eso se excluían de la política municipal propiamente dicha, estaban presentes en la vida pública, aunque no como parte del poder político, a través de una multitud de asociaciones y sociedades, que se dedicaban sobre todo a fines culturales y caritativos y agrupaban a comerciantes, fabricantes, funcionarios y científicos. Esos lugares de sociabilidad, que reunían a un «público burgués», constituían las células germinales de una nueva élite urbana, más allá de las adscripciones estamentales, que en las ciudades más grandes se dividía a menudo en una pluralidad de élites. Así, por ejemplo, los funcionarios o los comerciantes se asociaban entre ellos; otras veces la división correspondía a la pertenencia confesional. A lo largo del siglo XIX, esa tradición de las asociaciones y de la sociabilidad pública se fue extendiendo a capas más amplias de la población. Los artesanos, los profesionales y los maestros formaban asociaciones propias, pero también los obreros y los menestrales se integraron a esa corriente, ya que las asociaciones resultaban ser unos órganos

influyentes en los que tenían que participar quienes pretendían asegurarse una parte de poder. Cuando las estructuras establecidas no se mostraban lo bastante abiertas, la fundación de asociaciones propias ofrecía una posibilidad de participar a largo plazo, a pesar de todo, en el poder.

Esos movimientos, que en última instancia aspiraban todos más o menos decididamente a la creación de un Estado nacional alemán y a la instauración de un Parlamento con una constitución, suelen designarse en los estudios especializados con el término de liberalismo o protoliberalismo. Ese movimiento es, sin embargo, difícil de clasificar, dado que no contaba con una organización eficiente ni con un programa unitario. Además las tentativas de reforma política sufrían una y otra vez la represión, de manera que los círculos liberales se organizaban a menudo bajo el disfraz de asociaciones poco sospechosas: por ejemplo, en agrupaciones corales dedicadas al cultivo de la canción alemana, clubs gimnásticos o corporaciones estudiantiles, pero también comités de apoyo a los movimientos de independencia de otros países europeos como Grecia o Polonia.

Una ocasión importante de afirmación identitaria del movimiento liberal y nacional fueron los festivales que desde la década de 1840 reunían a cantores y gimnastas de todo el país. Esos movimientos liberales culminaron en la revolución de 1848-1849, que, partiendo de Francia, se extendió a Alemania. Aunque en un principio parecía que los liberales lograrían imponer sus reivindicaciones políticas (a finales de 1848, la recién convocada asamblea nacional de Frankfurt había proclamado un extenso catálogo de derechos fundamentales), luego las relaciones de poder cambiaron de nuevo a favor del antiguo régimen. Los intentos de las fuerzas democráticas radicales de forzar la proclamación de una nueva constitución quedaron limitados a algunas regiones y fueron reprimidos por la fuerza militar. La revolución había fracasado; pero aun así, constituía una etapa en el camino hacia una repartición más amplia de los derechos políticos.

Esta evolución histórica sentó, por lo menos en el nivel retórico y analítico, las bases de la «vía particular alemana», que veía en la *Bildung*, entendida como educación humanística, el criterio de distinción entre los estamentos sociales, atribuyendo especial importancia, en este contexto, a la burguesía (*Bürgertum*). Se distinguía entre burguesía culta (*Bildungsbürgertum*) y burguesía económica (*Wirtschaftsbürgertum*), asignando un rango cultural más elevado al burgués culto (*Bildungsbürger*). Este era una persona que había cursado los estudios de secundaria en el *Gymnasium* «humanístico», el instituto de bachillerato de humanidades, y, a continuación, estudios universitarios, y era, por tanto, una persona «culta» (*gebildet*); el burgués económico, en cambio, podía ciertamente poseer alguna titulación superior, pero generalmente en disciplinas técnicas o económicas, por lo cual no gozaba del mismo estatus.

En los países angloamericanos (con la excepción de Escocia, que siguió la pauta de la Europa continental), en cambio, no se formó un vínculo tan estrecho entre el Estado y la educación, entre otras cosas porque el Estado

seguía, sobre todo en Inglaterra, una orientación liberal, en el sentido de que la escuela y la educación se consideraban, hasta bien entrado el siglo XIX, un asunto privado que competía primariamente a los padres. Por consiguiente, según la opinión política dominante hasta la segunda mitad del siglo XIX, el Estado no tenía la obligación de mantener una escuela primaria pública y universal. La escolarización obligatoria no se introdujo hasta la fecha muy tardía, en comparación con el resto de Europa, de 1870. Eso tuvo la consecuencia de que la oferta de formación (profesional) superior quedaba en manos de sociedades e instituciones privadas, que no se veían a sí mismas como parte de una élite culta en general, sino como pertenecientes a sus profesiones respectivas, y esa pertenencia determinaba, por consiguiente, las actitudes de manera mucho más decisiva.

Por otra parte, en Alemania la íntima asociación de educación y estatus social trajo consigo que, desde un punto de vista político radical, el acceso a la educación, en su forma institucionalizada, se veía como la única posibilidad de establecer la igualdad social; lo cual tiene consecuencias que llegan hasta la discusión actual sobre el importe de las tasas de matrícula. El aspecto de la igualdad social mediante la educación fue sobre todo una preocupación de las asociaciones culturales obreras que se formaron a mediados del siglo XIX, al paso de la industrialización creciente. Karl Marx, por el contrario, sostenía sobre esa cuestión una posición fundamentalmente distinta. Según Marx, había que rechazar el concepto de *Bildung*, ya que presentaba una idea de educación específicamente burguesa como si fuese una educación humana universal.

Ciencia y *Bildung* en el siglo XIX

Además de las funciones de la *Bildung* como mito nacional (cf. cap. 3) y como rasgo de distinción social, el concepto de *Bildung* adquirió importancia también en la formación del sistema de las ciencias en el siglo XIX. En este contexto, se suele ver a las ciencias humanas como «guardianas» de la *Bildung*, pues se consideraba que en estas disciplinas la idea de *Bildung* quedaba concretada y legitimada en forma científica. Pero también las ciencias naturales del siglo XIX se mostraron, en principio, receptivas al concepto de *Bildung*; a este propósito hay que señalar una vez más que la división entre ciencias humanas y naturales se origina solo en el siglo XIX y que el contraste, que la historiografía sitúa a menudo en este periodo, debió de ser mucho más difuso en la realidad histórica. Es probable que muchos científicos del siglo XIX se hubieran considerado a sí mismos integrantes de ambos grupos de ciencias.

Los científicos naturales del siglo XIX, al igual que los del siglo XVIII, mostraron un vivo interés en los debates sobre *Bildung*, en los que trataron de intervenir desde su propia posición, para convertirse así en parte del lenguaje dominante. Esos esfuerzos contaban a su favor con el hecho de que

a principios del siglo XIX se había desarrollado precisamente en los países de lengua alemana una forma específica de investigación de la naturaleza que estaba influida esencialmente por las corrientes teologicofilosóficas del idealismo alemán y por la filosofía de la naturaleza que inspiraron. Por idealismo alemán se entiende una teoría metafísica y del conocimiento que, entre 1780 y 1830, se prolongaba desde Kant, pasando por Fichte, hasta Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, y que mantenía contactos intensivos con la literatura contemporánea. La investigación de la naturaleza inspirada por esta filosofía se caracterizaba por la idea de que la conciencia y el ser eran idénticos y que no había separación entre el mundo orgánico y el inorgánico, de manera que las ciencias naturales y las humanas no se concebían tampoco como ámbitos separados. Para esta clase de ciencias naturales, el concepto de *Bildung* ofrecía una posibilidad oportuna de tender un puente hacia las ciencias humanas, sin dejar de lado las artes.

El empirismo, que en las décadas de 1820 y 1830 se impuso en las ciencias naturales, relegó a un segundo plano a esta forma de filosofía natural –que se descalificaba como «no científica»– y, con ello, su relación con la *Bildung*. Pero ni siquiera las ciencias naturales de clara orientación empírica se resistieron al encanto del concepto de *Bildung*, aunque lo redefinieron en función de sus propias necesidades. Así se seguía viendo en la Antigüedad griega el tesoro de la *Bildung*, aunque no a la manera filológica habitual en la enseñanza escolar. Para las ciencias naturales, se trataba de conseguir una unión de la *Bildung* humanista y la realista, teniendo en cuenta también a las artes; el naturalismo en literatura pasaba por ser un ejemplo logrado de tal unión.

Las ciencias naturales pretendían ejercer en este sentido también una actividad educativa, ya que se las consideraba más eficientes que las ciencias humanas, que construían sobre una base especulativa. En cambio, las ciencias naturales, a los ojos de sus representantes, liberaban al hombre de la superstición y ayudaban a superar las desigualdades sociales. Para lograr estos fines se organizaban conferencias públicas sobre temas de ciencias naturales, lo que resultaba tanto más fácil por cuanto conceptos tales como la teoría de la evolución, la idea de raza o las teorías del calor eran temas ampliamente discutidos también en los círculos de la burguesía culta.

A pesar de esos esfuerzos, en el ámbito de la lengua alemana no acabó por imponerse un concepto de *Bildung* vinculado a las ciencias naturales, en contraste, por ejemplo, con Estados Unidos, donde las diferentes disciplinas científicas se juntaron con mucho mayor facilidad, sobre todo en las grandes ciudades emergentes de la costa este y del medio oeste. Aunque las discusiones científicas en Estados Unidos no recurrían al concepto de *Bildung*, se intentaba encarar los desafíos sociales mediante una unión de ciencias naturales y humanas; entre otras cosas, probablemente, porque faltaban tradiciones influyentes y porque la gran extensión del país y el escaso número de habitantes hacían ya de por sí difícil, cuando no imposible, la opción de actuar en círculos aislados. Eso se muestra también en las biogra-

fías de filósofos famosos, que frecuentemente habían ejercido profesiones vinculadas a las ciencias naturales o que habían aportado al menos algunas publicaciones a estas ciencias. George Herbert Mead, por ejemplo, se ocupó detenidamente de la teoría de la evolución de Darwin cuando era estudiante, y más tarde ejerció de agrimensor para una compañía ferroviaria; Charles Sanders Peirce estudió química y trabajó, por encargo del gobierno norteamericano, en el ámbito de la topografía.

Movimientos antiburgueses del *fin de siècle*

Durante la segunda mitad del siglo XIX, se radicalizó la crítica del concepto de *Bildung*, así como de las instituciones y los estamentos sociales que en él se apoyaban. Las críticas ya no provenían solamente del movimiento obrero o de la izquierda radical, sino también de las propias filas, de círculos del movimiento de juventudes, estéticos, religiosos, libertinos, racistas o esotéricos. Lo que unía a esas críticas era un tono antiburgués militante y el concepto del *Bildungsbürger* como filisteo. Las esperanzas se dirigían consecuentemente hacia los «grandes hombres» y los héroes capaces de arrancar a la sociedad de la mediocridad. En este sentido hay que entender también la oposición entre el profesor y el artista, que construyó August Julius Langbehn en su libro *Rembrandt als Erzieher* («Rembrandt como educador», 1890), que alcanzó un éxito extraordinario. El profesor representaba el modelo que había que superar, la rigidez de las costumbres, la tradición y la mediocridad, mientras que el artista encarnaba el ideal del futuro, el ejemplo gracias al cual la sociedad podía hallar la «curación».

Esa crítica había sido ya formulada unos años antes, en forma radicalizada y, sobre todo, nacionalizada, en los *Deutsche Schriften* («Escritos alemanes», 1878) de Paul de Lagarde: había que abandonar el credo de la Revolución francesa y su interpretación neohumanista en pedagogía y política educativa, que habían inaugurado la decadencia de Alemania, es decir, el declive progresivo de la educación, la pérdida generalizada de la fe, la corrupción de las costumbres y el materialismo predominante. Alemania había pasado de la élite intelectual a la sociedad democrática. Para Lagarde, *Bildung* y democracia eran incompatibles, por lo cual propugnaba resueltamente una educación reservada a una élite dedicada a la *Bildung* y financiada por el Estado, mientras que para la gran mayoría bastaría una instrucción elemental. La meta había de ser la formación de una genuina élite cultural, que no se definiría por nacimiento, sino únicamente por criterios éticos e intelectuales. Con esas tesis, Lagarde se hizo portavoz de una tendencia social ampliamente difundida que rechazaba las aspiraciones a la liberalización y la democratización. La amplia aceptación de esas consideraciones se expresaba, no en última instancia, en las elevadas tiradas que alcanzaron sus publicaciones.

La crítica del *Bildungsbürger* formulada por Friedrich Nietzsche seguía una dirección de ataque parecida, aunque con una argumentación mucho más diferenciada. La crítica de Nietzsche se dirigía igualmente contra un concepto «mal interpretado» de *Bildung*, que abusaba de la misma convirtiéndola en medio para alcanzar fines políticos y económicos; fenómeno al que Nietzsche aludía con el término, cargado de connotaciones negativas, de «educación conforme a la época» (*zeitgemässe Bildung*). Por tanto, también Nietzsche se servía del mismo esquema de argumentación que usaba la *Bildung* contra la *Bildung*; esquema que en Nietzsche se vinculaba a una crítica de las instituciones educativas, que en su opinión complacían servilmente a las necesidades a corto plazo del espíritu de los tiempos, transformando así la *Bildung* en un bien material que tenía que regirse por intereses económicos.

Friedrich Nietzsche: Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas (1872)

«El máximo posible de conocimiento y de educación; de ahí, el máximo posible de producción y de necesidades; de ahí, el máximo posible de felicidad: esta es más o menos la fórmula.» (Nietzsche 1980, p. 667)

Nietzsche abogaba, por consiguiente, por la separación de *Bildung* y formación profesional, con lo que la *Bildung* quedaba determinada como algo «elitista» y privilegiado, orientado hacia el pensamiento crítico y la creación artística, teniendo por meta la producción de obras culturales que perduraran a través de los tiempos.

Pero también Nietzsche estaba reaccionando con su crítica ante ciertos desarrollos políticos, siguiendo con ello una pauta que se hace visible una y otra vez cuando se discute sobre *Bildung*. El 18 de enero de 1871, se había proclamado en la sala de los espejos de Versalles el Imperio alemán, y el rey de Prusia, Guillermo I, había sido coronado emperador alemán. Se trataba de una consecuencia de la victoria de Prusia, aliada con los Estados del norte y del sur de Alemania, y de las otras potencias europeas sobre Francia. El recién constituido espacio económico unificado, favorecido por los pagos de reparaciones de Francia, desencadenó el acelerado crecimiento económico de los «años fundacionales», que tuvo por consecuencia una ampliación masiva de las instituciones educativas y que terminó con la crisis bursátil de 1873. Para Nietzsche la fundación del Imperio equivalía a una derrota del espíritu alemán; el peligro no estaba localizado en grupos marginales, sino en el centro de la burguesía culta, pilar del Estado, que solo cultivaba ya las virtudes secundarias y, por ironía de la historia, había abandonado la cultura a los franceses.

Friedrich Nietzsche: Consideraciones intempestivas I (1873)

«Pero con esta especie de 'cultura', que en realidad no es más que una insensibilidad flemática hacia la cultura, no se puede vencer a los enemigos, y menos que nada a unos enemigos que poseen, como los franceses, una cultura genuina y productiva, sea cual sea su valor, y a los que hasta ahora hemos venido imitando en todo y, para colmo, las mayoría de las veces sin tino.» (Nietzsche 1980, p. 163)

A eso se unía una confianza generalizada en las posibilidades de las personas cultas de mejorar el mundo; confianza que culminaba en la importancia que se atribuía a los eruditos y los escritores como guardianes de la *Bildung*, mientras las organizaciones y las estructuras (políticas) se consideraban secundarias o incluso opuestas a la mejora de la realidad social. Pero con eso se le asignaba a la *Bildung* un cometido que había de resultar irrealizable en un mundo moderno, orientado hacia la técnica, la funcionalidad, la eficacia y la utilidad; y justamente así la *Bildung* podía establecerse como lugar de deseos e ideales incumplidos.

Bibliografía

Becker, Hellmut, y Kluchert, Gerhard (1993): *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*. Stuttgart: Klett-Cotta, pp. 1-143.

Groppe, Carola (2004): *Der Geist des Unternehmertums – eine Bildungs- und Sozialgeschichte. Die Seidenfabrikantenfamilie Colsmann (1649-1840)*. Colonia: Böhlau, pp. 39-76.

Jeismann, Karl-Ernst (1996): *Das preussische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*, 2 vols. Stuttgart: Klett-Cotta.

5. *Bildung* en la pedagogía de las ciencias humanas

En la pedagogía de las ciencias humanas la Bildung *llegó a ser uno de los conceptos fundamentales de las ciencias de la educación. Mediante el concepto de* Bildung *se reconstruía la historia de la propia disciplina y se consolidaba la educación como tarea pedagógica nacional. En este contexto adquirió importancia la hermenéutica como método, ya que así la pedagogía de las ciencias humanas podía situarse como una ciencia que se ocupaba de cuestiones de sentido dentro de una tradición filosófica. De nuevo se hacía evidente la íntima asociación entre los desarrollos en la historia social y la cultural, dado que las ciencias de la educación, gracias al concepto de* Bildung*, no solo adquirían la posibilidad de formar al hombre nuevo, sino que también lograban, mediante una hábil política de ocupación de puestos académicos y una no menos hábil estrategia de publicaciones, establecerse como referencia teórica y semántica de los discursos sobre la escuela y la educación.*

La hermenéutica como método de las ciencias humanas

Mediante el concepto de *Bildung* en el siglo XIX se criticaba también una manera de entender la historia que se limitaba exclusivamente a la recogida de datos, renunciaba a todo juicio valorativo y caía, por consiguiente, en un relativismo extremo. Esta crítica se dirigía a una determinada forma de historicismo, que se consideraba un tipo de historiografía que descuidaba la dimensión normativa, esto es, que no cultivaba la historia con fines de instrucción moral (cf. cap. 1), sino como una ciencia no valorativa.

Historicismo En las ciencias históricas, el término «historicismo» designa una corriente filosófica e histórica de gran influencia en Alemania, que sitúa en el centro la historicidad del hombre su arraigo en unas tradiciones determinadas y la conciencia marcada por ello. Las ideas y las instituciones no se ven como producto de consideraciones racionales, sino como resultado de la esencialidad histórica. La historia debe reconstruir objetivamente el pasado, dedicándose principalmente a la historia de los Estados. Los representantes más destacados del historicismo son Franz Leopold von Ranke y Johann Gustav Droysen.

Como alternativa se ofrecía la hermenéutica, que se ocupa de la interpretación y comprensión de textos. Los orígenes de este método se encuentran en la Antigüedad y la Edad Media, principalmente en los ámbitos de la teología y la jurisprudencia; en la edad moderna, se desarrolló concretamente en la interpretación de la Biblia y de los textos legales. En el siglo XVIII se amplió su ámbito de aplicación, y la hermenéutica se convirtió en una teoría y un método general de la interpretación y en una filosofía de la comprensión. Un personaje decisivo en esta evolución fue el teólogo Schleiermacher, que, apoyado en la crítica histórica de la Biblia del siglo XVIII, estableció la hermenéutica como arte de la comprensión y técnica de la interpretación correcta. Schleiermacher reaccionaba con ello ante la suposición de que el entendimiento humano es por principio limitado, hipotético e indisociable de una perspectiva determinada; con lo cual se planteaba la pregunta de si la comprensión es posible en absoluto. La hermenéutica debía conjurar el peligro concomitante del malentendido, interpretando cada pensamiento particular a partir de la totalidad del contexto vital del que provenía. Al interpretar un texto, se trataba, por tanto, de prestar atención a la dimensión gramatical, pero también a la dimensión psicológica, que permitía inferir los motivos del autor. Con esta ampliación, los textos se convertían en intermediarios de las personas, de sus vidas y, con ello, de una época histórica entera. Entender era revivir un tiempo histórico determinado; era el arte de la identificación, por empatía, con la personalidad de un autor. Los textos no encarnaban ya la verdad; había que interpretarlos y entenderlos a partir de su contexto total.

Con Droysen, la hermenéutica se introdujo como método de las ciencias humanas. Droysen justificaba la posibilidad de la comprensión a partir de la naturaleza a la vez intelectual y sensible del hombre, en virtud de la cual todo proceso interior encuentra su correlato en un proceso exterior perceptible, que a su vez es percibido por otras personas y suscita en ellas el mismo proceso interior. Esta interpretación psicológica se convirtió en la base teórica de las ciencias humanas en general; así también en Wilhelm Dilthey, quien fundó sistemáticamente las ciencias humanas sobre una psicología comprensiva apoyada en la hermenéutica. A Dilthey le importaba delimitar las ciencias humanas frente a las ciencias naturales, que en el siglo XIX experimentaron un auge arrollador; lo cual suponía para las ciencias humanas una amenaza de marginación, que Dilthey quería contrarrestar con la asignación de un ámbito de competencia claramente definido.

Bildung como teoría del movimiento alemán

Sobre esta base se desarrolló la pedagogía de las ciencias humanas, que no se concebía ni como una disciplina de investigación empírica ni como una ciencia profesional de los maestros y educadores, sino como una teoría filosófica de las formas de vida y de personalidad, que hacía de la *Bildung*

uno de sus conceptos centrales. La pedagogía de las ciencias humanas logró imponerse en lo sucesivo como tradición dominante dentro de la pedagogía académica, sobre todo durante la República de Weimar, pero también alcanzó una enorme resonancia en la discusión pública. Eso se debía, entre otras cosas, al hecho de que el «hombre nuevo», que la pedagogía de las ciencias humanas prometía, respondía a una necesidad de los tiempos, marcados por la inseguridad y la crisis. Si poco antes y después del estallido de la Primera Guerra Mundial la mayoría de la población, o por lo menos las clases medias y altas de las grandes ciudades, apoyaban con entusiasmo la guerra, esa euforia se había atenuado considerablemente ante la experiencia concreta de los acontecimientos bélicos, cediendo a una gran desilusión. Los primeros años de la posguerra alemana estuvieron marcados por las crisis económicas, la hiperinflación, numerosos intentos de derrocamiento del régimen y asesinatos políticos.

En 1926, Herman Nohl, profesor de la universidad de Göttingen, pronunció una conferencia titulada *Die neue deutsche Bildung* («La nueva *Bildung* alemana»), en la que invocaba la oportunidad histórica que se abría ante Alemania y que brindaba a la pedagogía la posibilidad de producir al hombre nuevo y mejor. Desde el inicio del texto, Nohl describía la nueva dignidad que la pedagogía había adquirido desde principios del siglo XX y que era palpable para todos los maestros, pero también para los funcionarios de la administración educativa; lo que señalaba, según Nohl, que se estaba viviendo un momento especial de la historia, comparable a la Ilustración de finales del siglo XVIII. A la pedagogía le competía la tarea de lograr la «unidad de una nueva *Bildung* y la nueva forma de la humanidad alemana», lo que significaba una «espiritualización» del pueblo y una «unidad de vida superior». La tarea de la pedagogía era, para Nohl, realizar la visión del hombre nuevo.

Herman Nohl: La nueva *Bildung* alemana (1926)

«Si contemplamos la gran evolución de los últimos cincuenta años, desde 1870 más o menos, resulta del todo evidente cómo, desde los inicios de nuestra crítica de la cultura, desde Nietzsche y Lagarde, el alemán rembrandtiano, Rudolf Hildebrand y otros, se ha visto en la humanidad y su educación el problema central de nuestra existencia: *de las cuestiones de la pedagogía y de la escuela nace la revolución espiritual*. Y todos los movimientos espirituales que ahora van surgiendo sucesivamente, empezando por el movimiento de educación artística, son de raíz de naturaleza pedagógica.» (Nohl 1926, p. 6)

Nohl formuló las mismas reflexiones en 1935 en su libro *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* («El movimiento pedagógico en Alemania y su teoría»), compilado de dos capítulos del *Handbuch der Pädagogik* («Manual de Pedagogía») que desde 1933 venían publicando

Herman Nohl y Ludwig Pallat. El primero de los cinco tomos de la obra estaba dedicado a la teoría y la historia de la *Bildung*, así como a la historia y el estado presente de las organizaciones educativas de Alemania. Nohl escribió la primera sección del primer tomo, sobre la teoría de la *Bildung*. La segunda sección, escrita por varios autores, empezaba con la descripción de las peculiaridades de los pueblos germánicos, antes de pasar a la Antigüedad; Nohl fue el autor de la última parte, titulada *Pädgogische Bewegung in Deutschland* («El movimiento pedagógico en Alemania»). Esas dos partes se agruparon en orden inverso para formar el libro *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*.

El escrito produce la impresión de que la teoría de la *Bildung* puede derivarse lógicamente de su historia. Nohl describía la historia como una sucesión de acontecimientos que conducían a una meta. Esta meta era para él la revolución espiritual que se desarrollaría partiendo de la pedagogía y de la escuela. De ahí que le interesara la reforma del sistema educativo, pero no en su forma externa, sino en su «esencia» interior, que debía orientarse nuevamente hacia el principio de la *Bildung*. Este principio era lo más claramente visible, según Nohl, en el movimiento juvenil, que mostraba a la rutina científica establecida de las universidades, pero también a las diversas reformas escolares de los últimos decenios, que eran prisioneras de superficialidades y de la especialización. La nueva *Bildung* tenía que crecer y formarse desde abajo, abarcando al «pueblo como un todo», y despertar así a la sociedad entera a la «vida alemana». Este movimiento se unía en una «voluntad de cultura» que determinaba todas las actividades del «pueblo» entero. Al maestro le tocaba en este movimiento el papel de multiplicador: debía estar animado por este espíritu, orientar hacia él los contenidos de la enseñanza y despertar así en sus alumnos el espíritu que los convertiría en parte del movimiento hacia la totalidad del pueblo.

No es casual que Nohl eligiera a Herder como «ancestro» de la pedagogía de las ciencias humanas. Nohl reconstruyó el periodo de 1770 a 1839 como la época del «movimiento alemán», en la que la peculiaridad alemana había encontrado su forma definitiva. Según Nohl, en dicha época la historia del espíritu alemán se había distanciado de la Ilustración, dominada por el occidente europeo, y había desarrollado algo propio, que el presente había de retomar. Lo que en el siglo XVIII se sentía como atraso respecto a las otras naciones europeas quedaba, por tanto, redefinido como desarrollo positivo y, como «vía particular» alemana, elevado a la categoría de rasgo cultural (cf. cap. 4).

Ante este trasfondo, Nohl interpretaba el siglo XIX como un siglo de decadencia. Nohl veía allí el origen de la miseria moral, social e intelectual, que resultaba de la industrialización y del desarrollo correspondiente de las grandes ciudades, pero también del predominio de las ciencias naturales, que se habían decantado hacia la especialización, perdiendo así la referencia al «espíritu». De esa problemática surgieron en el siglo XIX cuatro movimientos: el movimiento obrero, la misión interior, el movimiento feminis-

ta y el movimiento de política social, que en conjunto venían a formar el Movimiento Alemán, capaz de hacer surgir, con la ayuda de la pedagogía, al hombre nuevo. A Herder se le asignaba la función de «autor germinal», de garante de la «vida» y del «trabajo creador», que se oponía a una ciencia árida y ajena a la vida.

Herman Nohl: El movimiento pedagógico en Alemania y su teoría (1933)

«*Bildung* es el modo de ser subjetivo de la cultura, la forma interior y la actitud espiritual del alma que es capaz de recibir cuanto se le acerca desde el exterior, de integrarlo por sus propias fuerzas a una vida unitaria y de plasmar, a partir de esta vida unitaria, cada uno de sus actos y de sus expresiones. Los diferentes sistemas culturales, el arte, la ciencia, el Estado, nos exigen en todas partes esfuerzos, nos exigen integrarnos en determinados conjuntos; la *Bildung*, por el contrario, vive en el individuo, porque alumbra en él fuerzas y capacidades y las integra en una forma que representa, en una misma orientación, el sentido inmanente de nuestra existencia, un mismo *télos* de la historia. Con independencia de lo que exijan de nosotros la profesión o cualesquiera otros poderes objetivos de la vida, aquí ha de cumplirse lo humano.» (Nohl 1988, p. 177ss.)

Esta visión del «hombre nuevo» encontraba el respaldo de una pedagogía que se orientaba por el «ideal de la *Bildung*», tal como se concebía en los diversos movimientos pedagógicos de la época. Lo que quería decir en concreto que la *Bildung* no tenía que orientarse por el ideal de las ciencias modernas, sino que debía surgir desde abajo. El movimiento juvenil era para Nohl la primera realización, todavía un tanto irreflexiva, de este ideal de *Bildung*, porque representaba el caso de un «movimiento» que había surgido por encima de confesiones y partidos, a pesar de las diferencias entre personas cultas e incultas y de todos los demás rasgos diferenciales. Nohl veía además el movimiento juvenil como parte del gran «movimiento alemán», cuyos orígenes localizaba en el *Sturm und Drang*.

Herman Nohl: La *Bildung* como obra pedagógica (1933)

«*Bildung* es el modo de ser subjetivo de la cultura, la forma interior y la actitud espiritual del alma que es capaz de recibir cuanto se le acerca desde el exterior, de integrarlo por sus propias fuerzas a una vida unitaria y de plasmar, a partir de esta vida unitaria, cada uno de sus actos y de sus expresiones.»

La autonomía y la relación pedagógica como conceptos centrales de la pedagogía de las ciencias humanas

La *Bildung*, por otra parte, hacía posible la autonomía de la pedagogía. Nohl lo argumentaba remitiéndose a la *República* de Platón y el *Emilio* de Rousseau: en la *República* se había descrito la esencia de la *Bildung* como un valor en sí mismo, libre de toda subordinación a fines; Rousseau permitía justificar la distinción entre el hombre y el ciudadano, para lo cual se remitía Nohl al inicio del *Emilio*. Rousseau había formulado esa distinción para poder resolver el problema de cómo era posible educar a un ciudadano, a pesar de la sociedad francesa, que describía como decadente y corrompida. A este fin, Rousseau apartó a Emilio de la sociedad y lo educó en completo aislamiento para hacer de él un ser humano, aunque el experimento no resultó del todo exitoso, como demuestran los fragmentos en los que Emilio cae prisionero y engaña a su mujer Sophie. Para Nohl, en cambio, Emilio encarnaba al «hombre», en el sentido de una «vida significativa».

Esta concepción de la pedagogía de las ciencias humanas, tal como la había formulado Nohl, se convirtió en paradigma determinante de la pedagogía académica en lengua alemana; hecho que obedecía a razones tanto teóricas como de política gremial, ya que la teoría de la «relación pedagógica» de Nohl expresaba un concepto de educación que se centraba en el vínculo personal entre el educador y el educando, lo cual respondía directamente a una necesidad ampliamente difundida de la práctica pedagógica. La relación pedagógica caracterizaba la interacción pedagógica profesional como una relación personal entre un educador o una educadora y un educando, y puede describirse, por tanto, como un caso especial de la relación entre generaciones. Nohl describía esa relación como una relación personal, puesto que le importaba concebir la educación como acción de una persona más madura sobre otra menos madura. La relación pedagógica estaba determinada por el amor al niño y a su realidad, pero también por el amor a los ideales educativos del educador; además la relación pedagógica tendía a disolverse. La tensión que de ello resultaba se describía como «tacto pedagógico».

Herman Nohl: La relación pedagógica (1933)

«El fundamento de la educación es, pues, la relación pasional de una persona madura con otra que se está formando, y que solo obedece al interés por la persona misma, para que llegue a encontrar su vida y su forma propia. Esta relación educativa se construye sobre un fundamento instintivo, que está enraizado en los vínculos vitales y naturales de las personas y en su sexualidad, en la condición de padre y de madre, de hermana, hermano, tía y tío y aun de abuelo y, no en último lugar, en el erotismo. Cada uno de esos vínculos elementales soporta una forma propia y peculiar de relación educativa; cada

> uno hace resaltar otro momento distinto de esa relación y apunta a otra edad diferente: la madre al niño pequeño, el padre al niño de doce años, el erotismo a la adolescencia. Cada uno de los grandes pedagogos es típico de una de estas formas: Sócrates y Herbart o Wyneken representan el tipo erótico, Pestalozzi el maternal, Salzmann o Arndt el viril o paternal, el viejo Fröbel el del abuelo; y no se entiende la pedagogía de cada uno de ellos en su estructura peculiar si no se percibe este núcleo originario con sus consecuencias. Evidentemente, la relación específicamente pedagógica es más que la condición instintiva de madre o de padre o el vínculo erótico: es *un comportamiento del espíritu de carácter autónomo*, que se dirige al hombre en formación por amor de su forma superior.» (Nohl 1988, p. 169)

Nohl insistía en la «autonomía relativa» de la pedagogía respecto a la política, lo cual le permitía delimitar la educación frente a las pretensiones de dominación política, pero también le ofrecía la posibilidad de retomar la noción de «conceptos autóctonos» de Johann Friedrich Herbart. Con este término, Herbart designaba aquellos conceptos que «pertenecen» a la educación y mediante los cuales definía el estatus de autonomía de la pedagogía, puesto que partía de la premisa de que una ciencia debe disponer de conceptos propios si quiere definirse como ciencia y ser reconocida como tal por otras disciplinas. En concreto, Herbart, en su *Allgemeine Pädgogik* («Pedagogía general», 1806), caracterizaba el «gobierno», la «instrucción» y la «disciplina» como conceptos que permitían describir la finalidad de la educación y que no habían de tomarse en préstamo de las disciplinas afines de la ética o la psicología.

Desde el punto de vista de la política gremial, importa referirse a las publicaciones y la política de ocupación de puestos académicos. Nohl publicó, en colaboración con Ludwig Pallat, los cinco volúmenes del *Handbuch der Pädagogik* («Manual de Pedagogía», 1928-1933), subdivididos en tomos dedicados a la teoría y la evolución de los sistemas educativos, los fundamentos biológicos, psicológicos y sociológicos de la pedagogía, la didáctica general y la teoría de la educación, la teoría y estructura de la escuela y la pedagogía social; obra que ejerció gran influencia como codificación canónica de la organización de la disciplina y del saber de las ciencias de la educación. Además Nohl influyó de manera duradera en la discusión pedagógica del periodo de entreguerras a través de la serie de los *Göttinger Studien zur Pádagogik* («Estudios de pedagogía de Göttingen»), en la que mayormente se publicaban las tesis doctorales dirigidas por Nohl.

Las reflexiones que Nohl formuló en sus conferencias sobre la «ayuda al Este» se insertaban sin disonancia en el ideario de los consabidos escritos sobre educación nacionalsocialista. Además Nohl aplaudió la toma de poder de Hitler, en la que veía una oportunidad de realizar sus ideales pedagógicos; pero aun así, fue destituido en 1937 de su cátedra de Göttingen. Después de la guerra, en cambio, pudo reanudar inmediatamente su

carrera. Por encargo de las autoridades de ocupación británicas, participó en la reconstrucción de las instituciones pedagógicas; fue nombrado catedrático y decano de ciencias de la educación en Göttingen, y en 1945 fundó la revista *Die Sammlung* («La recolección», luego continuada como *Neue Sammlung*, «Nueva recolección»), sucesora de la revista *Erziehung* («Educación»), que había dejado de aparecer en 1943. Además logró colocar a muchos de sus doctorandos y discípulos en los puestos pedagógicos que habían de reasignarse después de la guerra (Erich Weniger, Wilhelm Flitner, Otto Friedrich Bollnow). En colaboración con Elisabeth Blochmann (hasta 1945), Erich Weniger y Georg Geissler (desde 1945) publicaba los *Kleine pädagogische Texte* («Pequeños textos pedagógicos»), serie de ediciones de fuentes muy utilizadas en la enseñanza académica. Así la pedagogía de las ciencias humanas se había convertido definitivamente en modelo de referencia del pensamiento y del discurso sobre la educación y la *Bildung*.

Bildung como concepto de la psicología de las ciencias humanas

Eduard Spranger fue, como Nohl, discípulo de Dilthey y uno de los representantes más destacados de la pedagogía de las ciencias humanas. Compartía con Nohl la convicción de que la educación y la *Bildung* tienen una lógica y unas leyes propias, que había que entender y analizar ante todo en sí mismas, a partir de la idea de *Bildung*, con independencia de todas las condiciones políticas y sociales. De ahí se seguía, por ejemplo, en los *Gedanken über Lehrerbildung* («Pensamientos sobre la formación de los maestros») redactados en 1920, que el maestro debía formarse primeramente como persona, lo que justificaba también, para Spranger, la formación académica de los enseñantes, única garantía institucional de la formación humana requerida. Al igual que Nohl, Spranger definía las ciencias de la educación, hacia finales de la Primera Guerra Mundial y principios de la República de Weimar, como una disciplina independiente de la política y la economía, que aspiraba a resolver los problemas pedagógicos a partir de la lógica interna de su objeto, tomando por norte los conceptos de «espíritu» y de *Bildung*.

Con la *Psychologie des Jugendalters* («Psicología de la edad juvenil», 1924) y las *Lebensformen* («Formas de vida», 1921), Spranger entró a formar parte del canon de los clásicos de la psicología pedagógica. En el centro de la obra de Spranger estaba la *Bildung* como «forma esencial» del individuo, a la que las influencias culturales habían capacitado para lograr resultados culturales valiosos. Se trataba de la formación interior del hombre, de la unión de la fuerza de carácter y de la moralidad, con el fin de alcanzar la armonía con uno mismo. Además la *Bildung* debía organizarse según el principio de proximidad. No se trataba de acumular conocimientos abstractos; el conocimiento solo se convertía en *Bildung* al relacionarse con la situación personal del individuo, para lo cual Spranger se remitía a Pestalozzi y su

concepto de la «situación individual» (cf. cap. 4). Así la *Bildung* quedaba organizada para Spranger según el principio de los círculos vitales orgánicos y concéntricos, que se equiparaba al principio de la patria: el mundo individual se constituía como un sistema concéntrico de círculos vitales, que partían del entorno inmediato y evolucionaban hacia lo distante. En el centro estaba Dios, con lo cual esa construcción teórica se distinguía fundamentalmente de la teoría pedagógica de Nohl, aunque ofrecía muchos puntos de contacto con el ideal de *Bildung* neohumanista.

Dentro de esa misma tradición, Spranger, en su estudio *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens* («Wilhelm von Humboldt y la reforma de la educación»), publicado en 1910, caracterizó a Humboldt como la encarnación del tipo del pedagogo; pues aunque Humboldt no se había ocupado de la teoría y la práctica pedagógica de su tiempo antes de ser nombrado director de la sección de cultura e instrucción pública, fue, sin embargo, un pedagogo, porque su aspiración esencial había sido desde siempre la *Bildung* y el perfeccionamiento personal.

Eduard Spranger: Wilhelm von Humboldt y la reforma del sistema educativo (1910)

«En el año decisivo de su evolución interior, en 1789, escribió [Wilhelm von Humboldt, RH] a Caroline von Beulwitz: 'No reclamo para mí la mayoría de las otras cualidades, ni talento, ni saber, ni erudición; pero sí quisiera reclamar la cualidad de *ser persona y persona culta*'. Ciertamente, no buscaba esta cualidad, en un principio, para los demás, sino para sí mismo: la idea de la formación de sí mismo se había apoderado de él con toda la fuerza del eros platónico, y la aspiración de formar almas ajenas quedaba relegada a un segundo plano. Pero eso quiere decir que había captado la cumbre más alta de la idea de educación: la idea de la personalidad que ha madurado en sí misma hasta alcanzar una belleza propia y armoniosa; personalidad cuyo efecto se debe al mero hecho de estar ahí, ofreciéndose a la contemplación. No había en él nada de aquella tendencia pedagógica social que aspira a la profusión, aunque más adelante la atmósfera de la reforma de Stein-Hardenberg le hiciera comprender la idea de la educación popular en toda su importancia fundamental. Pero él mismo, con sus intereses vitales, pertenecía enteramente al nivel superior de la formación individual.» (Spranger 1960, p. 53)

Este concepto de *Bildung* se reflejaba también, según Spranger, en la concepción liberal del Estado que Humboldt defendía, al establecer como meta suprema del Estado el desarrollo de las fuerzas de los ciudadanos y conceder al Estado «solamente» la tarea de proteger la propiedad y la vida. En la instrucción pública se veía una posibilidad para el Estado de influir en los ciudadanos; aunque esa noción se vinculaba para Humboldt a la república antigua, ya que en esta predominaba todavía un «espíritu» idéntico

a lo «bello». Los Estados modernos carecían de esa cualidad, por lo cual la educación había de organizarse de otra manera; el progreso solo era posible a través del libre desarrollo del individuo. Humboldt hacía suya, por tanto, la distinción entre el hombre y el ciudadano, postulada ya por Rousseau; en vista de las condiciones sociales y políticas de la época, solo podía tratarse de formar la individualidad de la persona a fin de facilitar el desarrollo ulterior de la sociedad.

Por consiguiente, Spranger defendió también, junto a su amigo Werner Jaeger, uno de los más destacados filólogos clásicos del siglo XX, el mantenimiento de las lenguas clásicas en la enseñanza secundaria. Para Spranger, la filología ayudaba a abrir al hombre un acceso a las regiones más profundas de su interior, en las que la existencia limitada podía encontrar un sentido más profundo. Aludiendo al debate sobre el humanismo del siglo XIX, designaba esta idea como «tercer humanismo»; término con el que Jaeger aludía a una concepción que situaba el origen de la cultura, y por tanto del humanismo, en la Grecia antigua. La historia de Occidente se concebía como una renovación perpetua de la idea griega de *Bildung*, la *paideía*, con lo cual se aludía a la idea de formar a los hombres según un ideal determinado.

La pedagogía cultural formulada en las *Formas de vida* unía la educación general a la formación profesional. En esta obra, Spranger postulaba, junto a la realidad psíquica y la física, otra realidad más originaria, que era la vida del espíritu. Por consiguiente, la psicología, según Spranger, no podía concentrarse únicamente en las funciones anímicas neutrales, sino que debía tener en cuenta también en sus teorías la vida del espíritu. Esta relación se hacía especialmente evidente en la confrontación del sujeto con el mundo objetivo, en el cual se manifestaba el espíritu objetivo. Además existía también un espíritu normativo, que representaba el orden supraindividual del derecho y de la moral. La actuación y el pensamiento del individuo solo se podían entender teniendo en cuenta este concepto, a lo cual ayudaba también la construcción de tipos ideales, aunque estos tenían un carácter meramente heurístico. Una ilustración concreta de esta concepción ofrecía la *Psicología de la edad juvenil*, publicada pocos años después, en la que Spranger daba instrucciones para hacer accesible el acervo de sentido de los varios ámbitos culturales a las generaciones siguientes. Las *Formas de vida*, que se siguieron reeditando hasta llegar a la novena edición en 1966, son muestra del atractivo duradero de una psicología pedagógica que pretende ser algo más que una psicología empírica, basada en las ciencias naturales, y que trata de describir este «algo más» con los conceptos de *Bildung* y de «espíritu».

Bildung como personalidad y la educación racial

Esta asociación de *Bildung* y espíritu resultaba atractiva también para las concepciones raciales, ya que la noción de «espíritu» podía acoplarse a la del pueblo alemán o de la personalidad alemana. La filosofía del lenguaje de Fichte, formulada en los *Discursos a la nación alemana* (1808), resultó decisiva para esta recepción; Spranger redactó en 1944 un prólogo a una reedición de esta obra. Al pueblo alemán se le atribuía una posibilidad especial de aprehender el sentido o la esencia de este concepto, dado que lo «alemán» se entendía como sinónimo de «natural», «originario» u «holístico». En eso se expresaba también un escepticismo de principio ante el mundo moderno, que era percibido como fragmentado. A la educación se le asignaba la tarea de compensar esta fragmentación y de formar a un hombre «entero», capaz de ofrecer resistencia a las exigencias y, sobre todo, a las tentaciones de la modernidad.

Estas ideas repercutieron también en la organización de los estudios de magisterio durante el periodo de Weimar. Los maestros de enseñanza primaria debían ser educadores y formadores del pueblo, y su formación debía hallar sus raíces en la tradición patria y popular; lo que permitía a los futuros enseñantes trasmitir dicho apego a la tierra a las alumnas y los alumnos, educándolos para el servicio a la comunidad. Por consiguiente, Spranger veía en la enseñanza de la geografía regional una oportunidad privilegiada para la *Bildung*, ya que permitía compensar al menos parcialmente la dispersión del saber.

Esta idea de totalidad se reflejaba también en el estilo de la historiografía pedagógica, que no era empírica, en el sentido político o social, sino que se orientaba hacia nociones de totalidad. El ejemplo a seguir era el romanticismo alemán de alrededor de 1800, en el que se localizaba también el «nacimiento» de la *Bildung*. En esta tradición se insertaba también, por ejemplo, Thomas Mann con sus *Betrachtungen eines Unpolitischen* («Consideraciones de un hombre apolítico»), redactadas durante la Primera Guerra Mundial, en las que daba cuenta de su concepto de democracia y su ideal de *Bildung*, introducido como un concepto apolítico y no democrático, en sentido positivo. Remitiéndose a Goethe, explicó que la democratización de la educación y de la *Bildung* era el único correctivo frente a las aspiraciones a la democratización política. Mann se refería al libre acceso a los medios de educación para todos los estratos sociales, aunque no negaba que ciertos «valores culturales», que eran resultados de la *Bildung*, estaban siempre determinados también por la extracción social y la «herencia». Recordando el ideal de la provincia pedagógica de Goethe, sostenía que la educación y la *Bildung* debían conjurar los peligros de la democratización progresiva, restituyendo la cuestión social y política a su lugar propio, esto es, al interior del hombre.

Thomas Mann: Consideraciones de un hombre apolítico (1918)

«La democracia, tomada como un hecho, no es otra cosa que el carácter cada vez más público de la vida moderna; y los peligros psíquicos y humanos de esta democratización progresiva, esto es, el peligro de una nivelación total, del abobamiento y de la vulgarización periodística y retórica, solo se pueden contrarrestar mediante una educación cuyo concepto dominante ha de ser, como exige Goethe en la *Provincia pedagógica*, la veneración: Goethe, ese pedagogo de pura sangre, ese educador apasionado, que sabía muy bien que la *Bildung*, la educación, y concretamente la educación en el espíritu de la veneración, iba a ser el único y urgentemente necesario correctivo de la democracia que se avecinaba. Y en fin, ¿por qué lo es? Porque con la idea de educación la cuestión social, la cuestión política queda restituida al terreno que le es propio, esto es, al interior de la personalidad; porque con esta idea regresa a la esfera que nunca debería haber abandonado, que es la esfera psíquica y moral, la esfera humana. La religiosidad social inherente a la idea de educación puede aportar la reconciliación a la sociedad. Eso solo puede lograrlo una religión genuina, es decir, metafísica, porque enseña a reconocer lo social como algo, a fin de cuentas, subalterno. O si no se quiere hablar de religión, llámeselo *Bildung* (evidentemente, no me refiero a la semicultura de las ciencias naturales), o bondad, o humanidad, o libertad. La política os hace brutos, populacheros y estúpidos; lo único que enseña es la envidia, la impertinencia, la avidez. Solo la educación del alma os libera. Poco importan las instituciones; las actitudes mentales lo importan todo.» (Mann 1993, p. 251)

Con ello se hace patente una vez más lo que marcaba al discurso dominante en ciencias de la educación desde principios del siglo: la pedagogía se definía como una disciplina autónoma, que debía desarrollarse con la mayor independencia y separación posible de los acontecimientos políticos y sociales y ejercer sobre estos una influencia salvadora. La educación seguía una lógica y unas leyes propias, orientadas hacia valores superiores tales como el espíritu, la naturaleza y la vida, pero también el pueblo y la patria. La *Bildung* era el concepto clave, porque a través de ella el individuo accedía a esas ideas de totalidad, con lo cual no solo se convertía personalmente en un hombre mejor, sino que, mediante su función ejemplar y sus propias acciones, podía elevar también a la sociedad a un concepto más alto de sí misma.

Esas ideas se distinguen, por ejemplo, del pragmatismo norteamericano, que concebía la educación como una perpetua adaptación a situaciones nuevas. La educación y el aprendizaje se entendían primariamente como una estrategia inteligente para la solución de problemas concretos, que no tenía que apoyarse forzosamente en valores metafísicos. De ahí que la democracia no era percibida como un peligro para un ideal de *Bildung* del tipo que sea, sino como una oportunidad de resolver los problemas políticos y sociales de tal manera que el mayor número posible de personas pudiera tomar parte

en la búsqueda de soluciones; pues así aumentaba no solo la aceptación de la solución, sino también, gracias a la participación de muchos individuos, la probabilidad de dar con soluciones óptimas para los problemas concretos.

Bibliografía

Oelkers, Jürgen (2009): *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim y Basilea: Beltz.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004): «Autonomie». En: Dietrich Benner y Jürgen Oelkers (eds.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim y Basilea: Beltz, pp. 106-125.

Tröhler, Daniel (2003): «The Discourse of German *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* – A Contextual Reconstruction». En: *Paedagogica Historica*, 39, 6 (2003), pp. 759-778.

6. *Bildung* como concepto «crítico»

Después de la Segunda Guerra Mundial, la idea de una asociación de Bildung *y educación nacional ya no resultaba sostenible, lo cual abrió el camino a la redefinición de la* Bildung *como emancipación en el marco de la teoría crítica. A eso se asociaba la pretensión de liberar la* Bildung *de los abusos de la historia y reconducirla al sentido originario que había tenido en el siglo* XVIII. *Este concepto «depurado» de* Bildung *halló acogida también en la didáctica. Al mismo tiempo, la* Bildung *se convirtió en consigna de la retórica política, aunque no se seguían utilizando las connotaciones transcendentes del concepto. La discusión sobre la* Bildungskatastrophe *alemana y la* Bildungsexpansion *obedecía a la nueva lógica de la OCDE, en la que se llevan a cabo comparaciones entre países para servir de estímulo a la emulación de la* best practice. *Esta orientación de la política educativa condujo durante largo tiempo a un debilitamiento de la coyuntura del concepto tradicional de* Bildung.

La teoría crítica como nueva ciencia de una nueva sociedad

Por oposición a la tradición teórica dominante de las ciencias humanas en general y de la pedagogía de las ciencias humanas en particular, se desarrolló en el Instituto de Investigaciones Sociales de Frankfurt una teoría de la sociedad que se inspiraba en Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Karl Marx y Sigmund Freud y que tenía por meta el análisis crítico de la sociedad burguesa-capitalista. De nuevo, la *Bildung* fue uno de los conceptos centrales, aunque esta vez con la intención de poner al descubierto los mecanismos establecidos de dominación y de opresión y desenmascararlos como ideologías, para crear así una sociedad justa de ciudadanos maduros.

El Instituto de Investigaciones Sociales, fundado en 1923 por Hermann Weil y su hijo Felix José, se dedicó durante los primeros años principalmente al estudio del marxismo científico. La orientación del instituto cambió cuando en 1931 la dirección pasó a Max Horkheimer. El enfoque interdisciplinario pasó a ocupar el centro del interés, porque Horkheimer partía de la premisa de que solo así podía entenderse la interacción entre la economía, el individuo y la cultura. Se trataba, en concreto, de una colaboración entre la sociología, la economía, la historia y la psicología, bajo el paradigma de una filosofía social concebida como teoría de la sociedad.

Esta filosofía social, designada como teoría crítica, se desarrolló en lo sucesivo primero en la República de Weimar; durante los años siguientes, la mayoría de los miembros judíos del instituto tuvieron que emigrar a Gran Bretaña o a Estados Unidos. El concepto de teoría crítica se remonta al escrito de Horkheimer *Traditionelle und kritische Theorie* («Teoría tradicional y teoría crítica», 1937), en el cual discutía el ideal y la práctica de las ciencias. La teoría crítica se presentaba como una filosofía práctica que tenía por meta una creciente autodeterminación de la persona, de la cual habían de resultar al mismo tiempo cambios sociales. Este enfoque delimitaba a la teoría crítica respecto a las ciencias tradicionales o «burguesas», entre las que se incluían tanto las ciencias humanas como la filosofía de orientación idealista. La crítica principal de Horkheimer se dirigía contra la recaída de la Ilustración (concepto, en principio, de connotaciones positivas) en la mitología. Por mitología entendía Horkheimer el hecho de que las condiciones sociales se interpretaban como meros datos y no como productos históricos o sociales en los que se ocultaban estructuras de dominación y de desigualdad social, lo cual solo se podía descubrir y, por tanto, cambiar mediante una consideración crítica. Se rechazaba la orientación por ideas metafísicas de esencia, porque bajo esa premisa el individuo y la sociedad no podían desarrollarse en el sentido de un orden social razonable. Mediante el recurso a los escritos de Marx se criticaba a la llamada sociedad burguesa-capitalista; Hegel ofrecía la dialéctica como instrumento metódico de análisis, y Freud, con el psicoanálisis, una posibilidad de perfeccionamiento del individuo.

En el marco de esta teoría crítica se volvió a insistir también en la dimensión política del concepto de *Bildung*. Así la teoría crítica ofrecía, después de las experiencias de la Segunda Guerra Mundial, un nuevo punto de referencia teórico, ya que permitía encarar la pregunta de cómo «salvar» un concepto de *Bildung* que no había sido capaz de impedir los descarríos políticos y sociales de un régimen totalitario. Con eso se asociaba también, una vez más, la esperanza de un futuro mejor gracias a la *Bildung*, lo que no deja de evocar la idea de salvación. La recepción del concepto de *Bildung* seguía, por tanto, fiel a la exigencia pedagógica. La *Bildung* era concebida como emancipación, es decir, como liberación del hombre de las dependencias y, por consiguiente, como conquista de la autonomía. Para la teoría crítica, la *Bildung* tenía, por tanto, el cometido de hacer realidad las exigencias formuladas ya a finales del siglo XVIII respecto a la función social de la educación. La *Bildung* posibilitaba el conocimiento y, con ello, la liberación de estructuras ilegítimas de dominación, pero también el desprendimiento de las trabas individuales del origen familiar y de la educación, que a su vez tendría efectos positivos para el conjunto de la sociedad.

En su discurso inaugural como rector de la universidad de Frankfurt, en 1952, Max Horkheimer definió la *Bildung* como aspiración a la libertad. Sostenía que la servidumbre de cada uno radicaba en la falta de conciencia, aunque esta deficiencia no podía compensarse por el conocimiento, sino que se trataba de desarrollar la «forma cultural propia», la individualidad.

Las reivindicaciones que de ahí se derivaban para la política educativa eran el fomento de la escuela integrada, el acceso –a ser posible, ilimitado– a los estudios universitarios, pero al mismo tiempo también la defensa de la «idea humboldtiana de universidad», con lo que se aludía ante todo a una institución liberada de coacciones sociales, políticas y económicas. Precisamente este punto ha sido retomado también en la discusión actual sobre la reforma universitaria en el contexto del plan de Bolonia.

Max Horkheimer: El concepto de *Bildung* (1952)

«El industrialismo y la sociedad de masas nos obligan ciertamente a tomar conciencia de lo problemático del concepto tradicional de *Bildung*, pero no nos obligan a abandonarlo. Esa constatación es una reflexión sobre la idea que tienen ustedes de lo que pueden esperar de la universidad. Hemos llegado a la convicción de que la realización de la *Bildung* individual es inseparable de la libertad interior que se adquiere mediante el estudio, de la valentía y de la entrega impertérrita al conjunto… En la universidad ustedes no solo estudian, sino que, al relacionarse con otros estudiantes y con los profesores, se encuentran en una comunidad que ya de por sí está dedicada a la *Bildung* y, por tanto, a la verdad, la libertad y la humanidad.» (Horkheimer 1985, p. 416)

Bildung como educación para la madurez

En las ciencias de la educación, la teoría crítica se convirtió, en el contexto de los acontecimientos de 1968, en una corriente influyente de pensamiento filosófico. Eso se debía, entre otras cosas, a que la teoría crítica veía la responsabilidad de la dominación nacionalsocialista no solo en una política descarriada, sino también en una práctica concreta de la vida social y de la educación, que educaba a los niños y a los jóvenes para convertirlos en receptores de órdenes y ciudadanos inmaduros. La consigna «educación para la madurez» (*Erziehung zur Mündigkeit*) sirvió también de título a la colección de conferencias y conversaciones que el amigo de Horkheimer, Theodor W. Adorno, había pronunciado durante diez años en la radio de Hesse y que se publicaron poco después de su muerte. Estos discursos fueron decisivos para la recepción del concepto de *Bildung* de la escuela de Frankfurt en el contexto de la pedagogía y de las ciencias de la educación. Precisamente para el concepto de *Bildung* de Adorno es significativo, sin embargo, que el concepto se asociaba siempre a un rechazo fundamental de la industria moderna de la cultura y del entretenimiento, y que Adorno veía en los *mass media* un peligro para la población.

Este punto de vista lo defendió, por ejemplo, en el ensayo *Theorie der Halbbildung* («Teoría de la semicultura»), publicado en 1959, en el cual describía cómo la sociedad moderna suministra a las masas diversos bienes

culturales o propios de la *Bildung*, aunque falta la recepción crítica y distanciada de las mismas. El resultado de esta evolución se llamaba *Halbbildung* («semicultura», «*Bildung* a medias»), condición en la que los verdaderos bienes culturales solo aparecen ya como bienes de consumo.

La confrontación con el pasado inspirada por la teoría crítica condujo también a la reivindicación de una educación antiautoritaria, cuyo modelo se veía en la escuela de Summerhill fundada por Alexander Neill. Allí parecía haberse realizado ya en la década de 1920 un ideal de una escuela y una sociedad democráticas, que por lo demás lograba satisfacer óptimamente todos los deseos de eficacia pedagógica. Con tal de dejar a los niños en libertad, se impondría tarde o temprano la razón y, por tanto, la comprensión de las necesidades sociales: tal fue, en resumidas cuentas, el mensaje asociado a Summerhill y a la educación antiautoritaria. Lo que se pasaba por alto fue que el Summerhill histórico tenía también otra historia que contar: la historia de una escuela que en los inicios tuvo que luchar con enormes problemas económicos y que solo logró sobrevivir gracias a la ayuda de un generoso mecenas; una escuela cuyo programa pedagógico era indisociable de la figura carismática de su fundador.

Todos esos planteamientos se destacaban por una distancia más o menos marcada respecto a la investigación empírica de las ciencias naturales, hecho que en relación con la teoría crítica de la escuela de Frankfurt se expresó en lo que más tarde se dio en llamar la «controversia sobre el positivismo». Se trataba de la cuestión de los métodos y los juicios de valor en las ciencias sociales. Los representantes del racionalismo crítico sostenían que el mundo podía explorarse con los métodos de la ciencia y no admitían, a este respecto, ninguna diferencia entre las ciencias sociales y las ciencias de la naturaleza: toda hipótesis debe ser considerada verdadera hasta que no se haya demostrado lo contrario. Los representantes de la teoría crítica, en cambio, partían de la premisa de que una ciencia sin juicios de valor no es posible; por lo cual a la ciencia le competía la tarea de poner al descubierto las deficiencias de la sociedad, y no solamente la de suministrar unos análisis descriptivos y supuestamente neutrales de sus objetos.

Así las discusiones retomaban también la pregunta por el lugar de la normatividad en la ciencia, discutida ya en el contexto del historicismo y de las ciencias humanas. ¿La ciencia debe (y puede) ser descripción de datos y hechos empíricos, o más bien debe ser (e inevitablemente es) siempre también normativa, si no quiere ser arbitraria? En este contexto, el concepto de *Bildung* se ofrecía como solución: gracias a este concepto era posible salvar la causa de la normatividad sin decirlo explícitamente.

La teoría crítica de la *Bildung*

Con Heinz-Joachim Heydorn la teoría de la *Bildung* quedó reformulada en clave de teoría crítica. A Heydorn le interesaba la pregunta de qué potencial liberador encerraba la teoría de la *Bildung* y cómo la *Bildung* podía llegar a tener efectos políticos. Partiendo de una dialéctica inmanente a todo concepto, pero que también rige entre el individuo y la sociedad, en su escrito *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* («Sobre la contradicción entre la *Bildung* y la dominación», 1970) mostró cómo la *Bildung* había quedado sometida a intereses económicos y estatales, sobre todo a través de su creciente institucionalización, perdiendo así su primitivo carácter emancipador. Con el transcurso del tiempo, la *Bildung* se había convertido en un privilegio burgués, que se tenía que defender ante las legítimas reclamaciones de la clase trabajadora, pero también de las mujeres. Partiendo de esta premisa y de las reflexiones de Horkheimer y Adorno, Heydorn formuló un concepto críticamente depurado de *Bildung*. Partía del supuesto de que debía existir una conciencia de la humanidad colectiva en la cual el individuo pudiera desarrollar sus potenciales, y que debía existir asimismo el conocimiento de cuáles eran las condiciones sociales concretas que obstaculizaban el desarrollo de esa humanidad.

Por consiguiente, el análisis de la estructura de dominación presente tenía que ser el tema principal de una teoría crítica de la *Bildung*. Si la *Bildung* había de acercarse a su meta, era preciso conocer y hacer visibles los factores que lo impedían. Por tanto, la teoría de la *Bildung*era para Heydorn era también una teoría de la sociedad, cuyo propósito explícito no era la conservación sino la transformación del sistema, y cuya meta era la madurez.

Heinz-Joachim Heydorn: Para una reformulación del concepto de *Bildung* (1972)

«Solo hoy en día la *Bildung* puede alcanzar su cumplimiento histórico. La superación de la alienación en forma de *Bildung* institucionalizada es parte de la superación de toda alienación. El postulado comeniano de una *Bildung* que abarcara a toda la humanidad puede hacerse realidad. La tarea más urgente de la *Bildung* consiste en elevar la conciencia de sí de los hombres a la altura de la revolución tecnológica… La tarea de la *Bildung* es el estudio de la conciencia… Como la revolución de la base avanza incesantemente, dejando atrás cualquier continuidad evolutiva comparable, la revolución de la conciencia se convierte en tarea decisiva de la *Bildung*. Con la revolución tecnológica permanente, la *Bildung* engendra la revolución permanente del ser humano.» (Heydorn 1972, pp. 122ss.)

Así, la teoría de la *Bildung* de Heydorn se convirtió también en fuente de argumentos de una crítica anticapitalista en las ciencias de la educación,

que ha experimentado un auge precisamente en el contexto de los intentos, intensificados en los últimos años, de someter la *Bildung* a medición. Con una teoría de la *Bildung* así entendida, se podía argumentar contra una economización, supuesta o real, de la *Bildung* institucionalizada que corría el peligro de sacrificar su genuino propósito en aras de la mera utilidad y rentabilidad.

La didáctica de la teoría de la *Bildung*

Con Wolfgang Klafki, las reflexiones de la teoría de la *Bildung* inspiradas en la teoría crítica se introdujeron en los debates de las ciencias de la educación, tomando la forma de una pedagogía o didáctica criticoconstructiva, con especial énfasis en la parte normativa de la teoría de la *Bildung*. La tesis fundamental era que un concepto de *Bildung* depurado por la teoría crítica podía, como *Bildung* categorial, ofrecer una orientación a la pedagogía y a las ciencias de la educación. Según Klafki, la *Bildung* categorial dirige la selección de los contenidos educativos según el principio de lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar. Pero además tampoco hay que descuidar la *Bildung* formal, que se refiere a la formación individual de la personalidad. Cuando se privilegia una parte de la *Bildung* a expensas de la otra, resulta o bien un antiintelectualismo, como sucedió con el descuido del elemento de conocimiento en el concepto de *Bildung* de la reforma pedagógica, o bien un descuido de la personalidad, en caso de un enfoque unilateral en el aspecto del conocimiento, lo que puede describirse aproximadamente como un concepto economicista de *Bildung*.

Pero en esta formulación sigue pendiente la pregunta por los contenidos, pues es de suponer que no todos los contenidos cognitivos tienen efectos idénticos sobre la *Bildung* formal. Por consiguiente, Klafki distinguió entre contenidos de conocimiento, accesibles también a la investigación cuantitativa, y contenidos de *Bildung*, que se encuentran en el punto de intersección entre el conocimiento objetivo y la asimilación subjetiva.

Con esta definición funcional Klafki señaló una posibilidad de seguir argumentando también en el contexto didáctico con el concepto de *Bildung*, teniendo en cuenta a la teoría crítica. Siguen en pie el concepto esencial de *Bildung*, la formación individual de la personalidad y la orientación normativa que la posibilita. Pero al mismo tiempo se incluía también una crítica social, deudora de las exigencias de la teoría crítica, que procuraba que la *Bildung* no pudiera entenderse ya como reproducción de las condiciones sociales existentes ni como rasgo de distinción social, sino como consigna o concepto polémico al servicio de la democratización de la sociedad. Las metas individuales de la *Bildung*, la emancipación, la autodeterminación y la madurez se reflejaban en las metas sociales de la libertad, la justicia y la humanidad.

Una teoría de la *Bildung* así entendida podía también convertirse de nuevo en centro de las ciencias de la educación. No solo aclaraba cuestio-

nes de valores y de normas, sino que se ocupaba también de su realización didáctica a gran escala, lo que implicaba una promesa de eficacia, ya que la didáctica parte de la convicción de que el saber y las normas de conducta se pueden enseñar. Así el concepto de *Bildung* sigue vinculado a un elevado nivel de exigencia y a una idea de salvación. La *Bildung* es el objetivo que la educación debe conseguir si la sociedad ha de mejorar.

El giro empírico en las ciencias de la educación y la constatación de una «catástrofe de la *Bildung*»

Mientras la idea de *Bildung* de la teoría crítica se difundió sobre todo en los ambientes intelectuales y a menudo elitistas de las universidades, y la didáctica de Klafki gozaba de gran popularidad en los entornos de la formación de maestros, se desarrolló en el entorno de la guerra fría una discusión política sobre *Bildung* que no se definía por oposición a Occidente, sino por adhesión. Este debate debía abrir el camino a unas ciencias de la educación de orientación empírica, que hoy se han hecho dominantes y se conocen por la denominación de investigación empírica de la *Bildung*. La cuestión decisiva de aquellos años no era el sentido profundo de la *Bildung* ni su contenido emancipador, sino la simple pregunta de cuál de los dos sistemas, Este u Oeste, era el «mejor», «superior» o «más eficiente».

Desde la década de 1960 se recogieron en el marco de la OCDE con cada vez mayor frecuencia datos comparativos sobre los sistemas educativos nacionales que podían representarse con relativa facilidad como listas ordenadas por rango. En estos datos se apoyaba también Georg Picht, quien, en una serie de ensayos publicados, con gran resonancia, bajo el título *Die deutsche Bildungskatastrophe* («La catástrofe alemana de la *Bildung*», 1964), alertó al público alemán de un problema apremiante de la política educativa: en las estadísticas comparativas, la República Federal de Alemania se encontraba en el extremo inferior en cuanto a inversiones en educación, lo cual, según el análisis de Picht, ponía en peligro el futuro inmediato de Alemania: «La penuria educativa equivale a penuria económica». Para Picht, los modelos a seguir eran las innovaciones educativas que se habían llevado a cabo en Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña. Pero más *Bildung* (en el sentido de educación escolar) significaba, según Picht, formar a más maestros, lo que a su vez implicaba un incremento de plantilla del personal universitario; Picht pensaba sobre todo en los consejos académicos en el marco de la formación de maestras y maestros. Una instrucción popular más amplia aumentaría el capital intelectual de Alemania y aseguraría a la economía la mano de obra que urgentemente necesitaba. Picht veía la causa de esas deficiencias en un sistema escolar anticuado, que durante demasiado tiempo se había nutrido de las tradiciones y los mitos del siglo XIX, cultivando una tendencia antimodernista que finalmente había llevado a un desajuste entre la oferta educativa y las necesidades de la economía moderna.

Esta crítica fundamental tuvo una enorme repercusión pública (comparable a la del primer informe de PISA de 2001), y en lo sucesivo se procedió a una reorganización de la administración educativa y a una ampliación masiva del sistema educativo (la llamada *Bildungsexpansion*), se incrementó la cuota de alumnos con bachillerato (parámetro que aún hoy se considera indicador de un sistema educativo eficiente) y se fundaron numerosas universidades nuevas. Un desarrollo muy parecido tuvo lugar en Suiza, aunque sin la fuerte supraestructura retórica y sin integración de los estudios de magisterio en las universidades.

La exigencia de contar con hechos empíricos, asociada a la OCDE y otras organizaciones internacionales, tuvo repercusiones también en la pedagogía académica, que de ahí en adelante gustaba de llamarse ciencias de la educación; con cada vez más insistencia se reclamaba un giro «realista» o «empírico», basado en la adopción de métodos propios de las ciencias sociales, generalmente estadounidenses. Estos científicos se orientaban por los modelos de disciplinas afines de orientación empírica, como la sociología y la psicología; su pretensión era romper con la arbitrariedad y la irracionalidad de la pedagogía de las ciencias humanas basada en la tradición hermenéutica. Había que generar datos y hechos científicamente seguros, de validez y fiabilidad comprobables, que posibilitarían unos pronósticos fiables de los procesos educativos y permitirían generar técnicas eficaces para su modificación.

Esa reorientación no implicaba necesariamente la renuncia al concepto tradicional de *Bildung*. Heinrich Roth, uno de los protagonistas del giro realista –término que acuñó en el título de su lección inaugural de Göttingen de 1962, *Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung* («El giro realista en la investigación pedagógica»)–, observó que los grandes pedagogos siempre se habían pronunciado a favor de una vuelta a la realidad. Lo que se entendía por realidad podía variar de un caso a otro, pero todos compartían, según Roth, el objetivo de rescatar a la pedagogía del alejamiento de la vida y de la correspondiente ideología de la *Bildung*. A pesar de todos esos intentos, la crítica conservaba plena actualidad. Roth veía una posibilidad de romper el círculo en el triunfo de un concepto de ciencia que apostaba por los datos empíricamente controlados. Además esa evolución ya era la norma desde hacía tiempo en las disciplinas afines, que se dedicaban asimismo al estudio científico del hombre. Para Roth se trataba de asimilar la pedagogía a las usanzas científicas de las otras disciplinas, para así poder extraer provecho de ellas.

Roth no cuestionaba la convicción fundamental de la pedagogía de las ciencias humanas respecto al «sentido educativo» (*Bildungssinn*), que seguía siendo para él el propósito propio de las ciencias de la educación, si bien se trataba de analizarlo y estudiarlo con métodos seguros y prometedores de éxito; con lo cual seguían en pie también las expectativas de salvación asociadas al concepto de *Bildung*.

Heinrich Roth: El giro realista en la investigación pedagógica (1962)

«La pedagogía, por tanto, no analiza primariamente la naturaleza del hombre tal como es, como hacen la biología y la psicología, sino que pregunta por la variabilidad de esa naturaleza, por la posibilidad de cultivar y de formar al hombre, por su forma espiritual posible, su óptimo espiritual posible. No analiza, interpreta y critica primariamente a la sociedad y la cultura tal como son y tal como se han hecho y hacia dónde evolucionan: eso lo hacen la sociología, las ciencias culturales y humanas. La pedagogía no aumenta los descubrimientos y los conocimientos de las ciencias particulares, aunque todas ellas vuelven a aparecer en la pedagogía, en forma de didáctica, porque cada ciencia se enfrenta cada día con más urgencia (y tanto más cuanto más abstracta se va volviendo la ciencia) a la pregunta por la posibilidad de su enseñanza y trasmisión. La pedagogía, en cambio, pregunta por el sentido educativo (*Bildungssinn*) de los descubrimientos, los contenidos y las normas propias de las ciencias y de las artes de nuestra cultura; pregunta por la importancia que estas puedan tener para la autorrealización espiritual del hombre, para el reavivamiento productivo y la continuidad de las fuerzas espirituales portadoras de la cultura en las jóvenes generaciones, con lo cual toma parte en la responsabilidad de la mediación crítica entre la tradición, lo existente y lo que se está formando.» (Roth 1967, p. 115)

El análisis de Roth no se oponía en principio a las convicciones de la pedagogía de las ciencias humanas, sino que criticaba la investigación tradicional y sus métodos, que se limitaba a estudiar los textos de los grandes pedagogos, en lugar de encarar la realidad pedagógica de la que estos textos trataban. Además le importaba que el tipo de investigación que él proponía no se interpretara reduciéndolo a una actitud positivista o pragmática. La orientación normativa seguía en pie, por lo cual tampoco había que renunciar al concepto de *Bildung*. Solo cambiaban los métodos científicos y, con ello, los objetos de investigación.

Heinrich Roth: El giro realista en la investigación pedagógica (1962)

«Investigación empírica no significa reconocer el poder normativo de lo fáctico, someterse a la realidad, sino al revés, desafiar los supuestos hechos, lo aparentemente dado e invariable, desde el cuestionamiento productivo que desarrolla la idea pedagógica, en vista de las posibilidades pedagógicas todavía ocultas.» (Roth 1967, p. 119)

De este modo la pedagogía alcanzaba a largo plazo una cierta independencia respecto a la sociedad y la política, con lo cual se conservaba otro propósito más de la pedagogía de las ciencias humanas. Con la investiga-

ción empírica, el pedagogo podía ocuparse de la verdad y la objetividad y asumía el papel de un experto que no se dejaba influir por las tendencias de la moda ni por los intentos de instrumentalización política.

Bibliografía

Krüger, Heinz-H. (1997): «Kritische Erziehungswissenschaft». En: Heinz-H. Krüger: *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich, pp. 57-83.

Oelkers, Jürgen, y Horlacher, Rebekka (2005): «Die Geschichte und die Legende von Summerhill». En: Alexander Sutherland Neill: *Selbstverwaltung in der Schule*. Zurich; Pestalozzianum, pp. 127-144.

Tröhler, Daniel (2010): «Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research». En: *Studies in Philosophy and Education* 29, pp. 7-29.[«Armonización del globo educativo: política mundial, rassgos culturales y los desafíos de la investigación educativa». En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 2, 2009: http://www.ugr.es/~recfpro/rev132FIRINV1.pdf]

7. El resurgimiento de la *Bildung* como salvación del PISA de la OCDE

La reconstrucción histórica ha mostrado hasta aquí cómo la Bildung *había conservado su atractivo, en varias formulaciones, desde el siglo XVIII. Esta tesis se confirma también a finales del siglo XX; la* Bildung *sirve hoy como afirmación de la propia identidad cultural, pero también se redefine como competencia, con la esperanza de acoplar la tradición científica alemana a un discurso globalizado sobre las ciencias. Por otra parte, el concepto de* Bildung *está despertando últimamente cada vez mayor interés fuera del ámbito de lengua alemana, donde aparece como una posibilidad de rellenar las propias lagunas teóricas o de perseguir finalidades políticas.*

Bildung como unidad en la multiplicidad

El concepto de *Bildung* conserva un atractivo incólume, como demuestran los intentos de reformulación que se vienen repitiendo desde hace más de dos siglos. Ciertamente, la coyuntura no se mantiene en un nivel de elevación constante; los años del *boom* van alternando con otros de relativa insignificancia. Pero la discusión sobre la *Bildung* nunca desaparece del todo; a lo sumo se aleja temporalmente del campo visual del discurso mayoritario en ciencias de la educación. Eso vale, por ejemplo, para la década de 1970, en la que podía registrarse semejante descenso, a pesar de la redefinición del concepto de *Bildung* en el contexto de la teoría crítica, en el transcurso del giro empírico en las ciencias de la educación y de la orientación de las políticas educativas hacia la comparación internacional, y a pesar de que se conservaban, al menos implícitamente, las orientaciones normativas.

Este mismo periodo destacaba además por una creciente diferenciación interna del campo de las ciencias de la educación. Este desarrollo parecía provocar un cierto malestar dentro de la disciplina, visto que desde la década de 1980 se discutía con creciente intensidad la cuestión del papel de las subdisciplinas y de su relación mutua. En algunos modelos se atribuía a la pedagogía general el papel de una base común, que debía procurar que las subdisciplinas no quedaran marginadas ni subsumidas a otras disciplinas afines; de manera que esas argumentaciones retomaban el concepto, defendido señaladamente por la pedagogía de las ciencias humanas, de lo «pedagógico» en la educación. Así la *Bildung*, como uno de los conceptos fundamentales de la pedagogía, recibió de nuevo una atención privilegiada.

De modo paralelo se desarrolló también en la década de 1980 un debate sobre el papel y la función de la cultura general y de los clásicos, dando un nuevo empuje a la discusión sobre *Bildung*. A este desarrollo contribuyó el hecho de que, a los ojos de la opinión general, la heterogeneidad de la sociedad iba creciendo y las consecuencias de la globalización eran percibidas como más palpables y amenazadoras. Paralelamente se observaba una búsqueda de la unidad y de una base común, para lo cual se ofrecía el concepto de *Bildung*, en el sentido de un redescubrimiento de las raíces culturales y espirituales.

Bildung como acervo de saber y como afirmación de la identidad cultural

A esta necesidad respondían, por ejemplo, el ensayo de Hartmut von Hentig sobre *Bildung* (1996) y el libro de Manfred Fuhrmann del mismo título, subtitulado *Europas kulturelle Identität* («La identidad cultural de Europa», 2002). Hentig concebía su ensayo como una respuesta a la pregunta de cómo la escuela podía enfrentarse a los problemas de la actualidad; pregunta que se había hecho dominante en la política educativa. Para Hentig, estos problemas eran la reducción de la escuela a la trasmisión de conocimientos, vista como única manera de garantizar el rendimiento, y la concepción de la escuela como «institución salvadora» para los problemas sociales. Lo uno y lo otro llevaba, según Hentig, al descarrío, ya que de esta manera no se lograba formar a personas capaces de juzgar las condiciones existentes y, dado el caso, cambiarlas. La *Bildung* era, por tanto, para Hentig la respuesta a la incertidumbre acerca de la tarea y del futuro a los que la escuela debía aspirar, y la *Bildung* era el punto de orientación con ayuda del cual cabía discernir las tareas que la escuela debía asumir y las que debía rechazar.

De manera parecida, aunque no en relación con la institución escolar, argumentaba Fuhrmann en su breve tratado. De nuevo se constataba una incertidumbre generalizada que repercutía en la percepción de la identidad cultural, que se había vuelto vacilante. Fuhrmann veía la causa en la edad de la información, que había llevado a una situación en la que todo está disponible en todo momento, con lo cual venía a faltar una línea ordenadora que pudiera informar de lo que es «importante» o «correcto». Las *life sciences* habían desplazado el horizonte del saber, las tradiciones se descomponían y con ellas las certezas determinantes. En conclusión, Europa estaba llegando, según Fuhrmann, a una cesura de dimensiones inauditas. En esta situación era importante asegurarse de la tradición y de los acervos de saber que encerraba para poder enfrentarse con éxito a los retos del futuro.

A esta necesidad vino a responder la producción de un género específico de publicaciones. Si en los hogares burgueses del siglo xx las ediciones de las obras completas de Schiller, Goethe, Mann o Shakespeare formaban el núcleo de la biblioteca, complementadas por alguna enciclopedia de muchos volúmenes y bonita encuadernación, últimamente venían a cumplir esta fun-

ción unas publicaciones que resumían de forma sucinta el saber reunido en aquellas bibliotecas de la gran burguesía y lo presentaban en forma fácil de leer. Así se correspondía al difundido deseo de eliminar el defecto percibido como «laguna cultural» y poder presentarse en público como persona culta.

Este fenómeno no se limitaba al ámbito de lengua alemana (y, por consiguiente, no se discute exclusivamente bajo el concepto de *Bildung*), sino que se manifestaba también, por ejemplo, en Estados Unidos, donde se lo designaba con el término *cultural literacy*. Como estas publicaciones precedieron en el tiempo a las de lengua alemana, el fenómeno puede describirse como importación norteamericana. Lo interesante no es tanto la pregunta de qué conocimientos quedan excluidos de este nuevo canon, sino el hecho de que se argumentaba con el concepto de *Bildung*, con lo cual se retomaba una tradición determinada y se apelaba a determinadas expectativas.

Otro rasgo común a las diferentes publicaciones fue la valoración de la pedagogía de los últimos años. Se incriminaba, en general, un alejamiento de la tradición, caracterizado por el hecho de que la educación no trasmitía ya un acervo de saber determinado y considerado importante, que pudiera ayudar a las nuevas generaciones a situarse ante la tradición y la sociedad. En lugar de ello, la educación se había encaminado hacia una arbitrariedad general, de manera que ya no estaba claro qué había que aprender ni qué debía de servir de orientación a las nuevas generaciones, dado que todas las cosas se consideraban igualmente interesantes y merecedoras de apoyo. Tal era el problema de la pedagogía contemporánea, y el remedio era la *Bildung*.

Con esta intención Dietrich Schwanitz redactó su manual sobre *Bildung* (1999), en el cual estableció una distinción de principio entre conocimientos y destrezas. Bajo la rúbrica de «conocimiento» se exponían todos aquellos hechos que de ordinario cuentan como pertenecientes a la *Bildung*, mientras que con «destrezas» se designaba el manejo de estos conocimientos y, por consiguiente, el fenómeno de que el conocimiento de hechos no basta por sí solo para ser reconocido en sociedad como persona «culta».

Ciertamente, la exposición del saber propio de la *Bildung*, en el sentido de Schwanitz, a la manera de una enciclopedia de consulta no dejó de recibir críticas por centrarse excesivamente en los conocimientos clásicos de las ciencias humanas, sin dar ninguna importancia a la formación en ciencias naturales. Pero las críticas no se dirigían a la intención fundamental del libro, sino que se centraban únicamente en la realización; por lo cual tuvieron por consecuencia la publicación de una obra de consulta «complementaria» que tenía por objeto las ciencias naturales, el libro de Ernst Peter Fischer *Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte* («La otra *Bildung*. Lo que habría que saber de las ciencias naturales», 2001). Así se intentaba superar la separación entre ciencias humanas y naturales, añadiendo a la noción tradicional de *Bildung* otra que se complementaba con las ciencias naturales; con lo cual no se cuestionaba el concepto fundamental de *Bildung*, sino que se intentaba ponerlo al servicio de los intereses propios de las ciencias naturales.

Una vez más se manifiestan, pues, las consabidas distinciones y nociones de contenido asociadas al concepto de *Bildung*. Aunque la *Bildung* se concibe como finalidad propia de las ciencias humanas, las ciencias naturales no aceptan esa adscripción sin réplica. La *Bildung* posibilita la orientación en un mundo percibido como inseguro y, a la vez, se considera un rasgo de distinción social.

Las competencias como *Bildung*

Una ojeada a las publicaciones más recientes sobre el tema muestra que no ha menguado en modo alguno la variedad de intenciones, esperanzas y exigencias con que se aborda el concepto de *Bildung*, si bien con la noción de competencia se ha introducido un nuevo concepto en la discusión sobre *Bildung*. A diferencia de la *Bildung*, las competencias suelen describirse como algo que se puede medir; las competencias se pueden aprender a propósito y conforme a un plan, lo cual abre muchas posibilidades de enlace con la discusión pedagógica. Pero también en este caso se parte del supuesto de que la adquisición de competencias es una capacidad que existe, en última instancia, de forma independiente de su objeto y que abarca un caudal personal de posibilidades de acción. Por consiguiente, se ha discutido también si los conceptos de competencia o de competencia básica podrían reemplazar al concepto de *Bildung*, lo que haría posible enlazar la discusión alemana sobre *Bildung* con el debate internacional sobre competencias. Así, la discusión sobre el concepto de competencia muestra analogías con Shaftesbury y el concepto de la *philosophy of politeness*: unas realidades ideológicas y sociales cambiadas requieren nuevos conceptos, que se toman prestados de otros contextos y que logran ser aceptados cuando resultan aptos para enlazar con unas tradiciones ya existentes.

El concepto de competencia había sido ya introducido en la discusión pedagógica por Heinrich Roth, al distinguir entre los ámbitos de competencia personal, objetiva y social. Para Roth, la meta era la madurez de la persona, no en un sentido empírico, sino normativo. A diferencia del concepto de calificación, el concepto de competencia subrayaba la disposición general de una persona para superar determinadas exigencias. Especialmente en la formación profesional el término se emplea también como sinónimo de calificación clave. Como los estudios internacionales de rendimiento comparativo como PISA de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) se basan en el concepto de competencia, este adquiere una nueva significación. Estos estudios emplean, sin embargo, un concepto *psicológico* de competencia, que no es idéntico al concepto de competencia *pedagógico*. La psicología define la competencia, según Franz Emanuel Weinert, como las destrezas y capacidades cognitivas, disponibles para el individuo y susceptibles de aprendizaje, de resolver determinados problemas, así como las correspondientes disposiciones y capacidades motivacionales, volitivas y sociales requeridas para aprovechar las soluciones de problemas de manera exitosa y responsable en situaciones variables.

Las competencias en PISA

«Las competencias son sistemas de destrezas, conocimientos y saberes metacognitivos específicos y, en principio, susceptibles de aprendizaje, que permiten superar una clase de exigencias en determinados entornos cotidianos, escolares y laborales.» (Klieme 2001, p. 182)

Por otra parte, el concepto de competencia se encuentra estrechamente entrelazado con las discusiones sobre estándares educativos, puesto que solo esta combinación promete soluciones para las preguntas y los problemas que suscitan los estudios comparativos internacionales. También resulta ser un concepto clave para entender las discusiones sobre planificación escolar, ya que sugiere la posibilidad de prescindir de decisiones normativas. Si se debe y se puede desarrollar las competencias, la pregunta por la elección de los objetos de enseñanza se vuelve obsoleta, ya que el desarrollo de competencias es posible, en el fondo, con cualquier objeto.

Este punto, sin embargo, se ofrece también a la crítica, que recurre, una vez más, al concepto de *Bildung*. El concepto de competencia –argüían los críticos– podía acaso tener sentido para describir destrezas, pero no era apto para cumplir las funciones del concepto de *Bildung*, puesto que no permite tomar decisiones éticas o normativas. Este ámbito quedaba asignado exclusivamente a la *Bildung*, con lo cual se elevaba el concepto de *Bildung* a una dimensión absoluta: no era visto ya como resultado de un proceso histórico que, por tanto, podía ser también modificado por la historia, sino como un punto de referencia orientadora para las decisiones normativas en el ámbito de la educación. Sea cual sea la formulación concreta del concepto de *Bildung* (por regla general, se suele recurrir al «clásico» Humboldt), siempre implica una orientación normativa; y eso vale también para las cuestiones actuales de política educativa.

Eckhard Klieme: Sobre la evolución de los estándares nacionales de *Bildung* (2003)

«Las competencias, sin embargo, no definen otra cosa que aquellas capacidades de los sujetos que suponía también el concepto de *Bildung*: unas capacidades adquiridas, es decir, que no vienen dadas por naturaleza, que se experimentan en relación con determinadas dimensiones de la realidad social y son aptas para influir en ellas; unas capacidades que además se prestan al cultivo, incremento y afinamiento a lo largo de toda la vida, de modo que admiten una gradación interna, por ejemplo, desde la cultura general básica hasta la ampliada.» (Klieme 2003, p. 65)

No vamos a discutir aquí hasta qué punto esta crítica se funda también en consideraciones de política gremial. Lo cierto es que el concepto de *Bildung* no ha perdido nada de su esplendor ni de su eficacia pública en esta discusión; lo interesante es que lo emplean tanto los defensores como los críticos de PISA. Si los defensores creen poder reemplazar los contenidos y las funciones del concepto de *Bildung* por el concepto de competencia, suponiendo que así podrán superarse la indeterminación y la limitación asociadas al término *Bildung*, es eso justamente lo que los críticos cuestionan, buscando por su parte la salvación en una restauración del concepto clásico de *Bildung*. Ni unos ni otros discuten, sin embargo, las expectativas y las connotaciones implícitas que a lo largo del tiempo se han venido asociando al concepto de *Bildung* y que siguen presentes en estas mismas discusiones; bien al contrario, cuando se discuten cuestiones normativas, la discusión pedagógica sigue recurriendo, al parecer, como por reflejo al concepto de *Bildung*.

Bildung en la *philosophy of education*

La tradición anglosajona de la *philosophy of education*, que discute temas análogos a los de la pedagogía general y la *Bildungsphilosophie* en el ámbito de lengua alemana, estuvo marcada durante mucho tiempo por la filosofía analítica de la educación, que se ocupaba del lenguaje educativo, apoyándose en los conceptos de la filosofía analítica del lenguaje de Ludwig Wittgenstein o de Willard Van Orman Quine. Este enfoque, que tiende a dejar de lado la historia, resultó limitado en cuanto a su capacidad de desarrollo, ya que las argumentaciones meramente analíticas topan relativamente pronto con los límites de su potencia explicativa; lo cual explica tal vez la receptividad de la filosofía analítica ante las teorías del pragmatismo o de la posmodernidad.

Por lo demás, se observa también un interés por la filosofía de la educación alemana, que se manifiesta, entre otras cosas, en discusiones sobre el concepto de *Bildung*. Así, por ejemplo, el *Journal of Philosophy of Education*, la revista de la sociedad británica de filosofía de la educación, dedicó en 2002 un número especial al tema. Lo llamativo es que la *Bildung* se ve como una posibilidad de llenar de nuevos contenidos (complementarios) a un sistema educativo limitado y orientado hacia el *output*, pero sin estudiar detenidamente la historia del concepto, que es, cuando menos, problemática. Incluso se insistía explícitamente en la dimensión «europea» del concepto, señalando, por ejemplo, la afinidad conceptual con John Stuart Mill o William Wordsworth. En este contexto, la *Bildung* aparece como un concepto que tiene por meta al hombre racional y autónomo y que ofrece, por tanto, numerosas posibilidades de enlace para el hombre de la sociedad moderna o posmoderna.

El punto de referencia era el concepto de *Bildung* «depurado» por la teoría crítica, ciertamente deudor teórico del neohumanismo de Humboldt,

pero prescindiendo del «lastre» histórico, es decir, de su plasmación histórica concreta. Así la *Bildung* se convirtió en un concepto que posibilitaba un pensamiento diferente acerca de la educación, ya que no se ceñía a un estrecho contexto escolar. Además era interpretado como un concepto político y social, que se prestaba a servir de objetivo a una sociedad democrática: la *Bildung* permite responder, desde las ciencias de la educación, a las cuestiones políticas, por ejemplo, a la pregunta de cómo es posible la cohesión social frente a la diversidad propia de una sociedad moderna. Así, el concepto de *Bildung* sirve también a intereses de política gremial, visto que también la *philosophy of education* (de modo comparable, en este punto, a las discusiones sobre la pedagogía general o histórica) sufre un déficit de legitimación ante el supuesto ampliamente aceptado de que solo la investigación empírica en educación y sus métodos cuantitativos son capaces de dar respuesta a los interrogantes pedagógicos de la actualidad. Frente a este supuesto, se alega que la *Bildung* capacita al hombre para vivir como miembro activo de una sociedad posmoderna, y que el proceso vitalicio de la *Bildung* posibilita una apertura crítica permanente hacia el «otro», lo que se considera condición de una sociedad democrática que funcione.

Una vez más, se hace patente aquí la pretensión que se asocia al concepto de *Bildung*: con la *Bildung* se puede «salvar» el mundo, porque ofrece una alternativa a una cosmovisión basada exclusivamente en datos empíricamente medibles. Además ofrece una posibilidad de mejora de la sociedad, no ya en vista de las diferencias estamentales, sino respecto a la integración social.

Bildung como concepto polémico conservador

De manera parecida, en cuanto a contenidos, se está discutiendo el concepto de *Bildung* también en la filosofía de la educación española contemporánea [frecuentemente citado por su traducción más frecuente de *formación*], donde a los protagonistas se les atribuye cuando menos una cierta proximidad a la organización católica conservadora del Opus Dei. El posicionamiento de la filosofía de la educación, así como la descripción de las funciones de la Pedagogía que de este concepto se deriva, se orientan decididamente por el modelo alemán, aunque sin nombrarlo explícitamente. Esta orientación se muestra más bien en ciertos rasgos como la insistencia en la autonomía de la Pedagogía frente a otras disciplinas o las referencias a un concepto de *Bildung* inspirado en cierta lectura del neohumanismo y de la teoría crítica.

Lo que interesaba del concepto de *Bildung* en este contexto era la posibilidad de la orientación normativa. En vista de la historia, la orientación normativa se consideraba de importancia central para la discusión española, ya que se asociaba a la esperanza de la democracia y de las libertades civiles. Estos supuestos se reflejaban también en la recepción del concepto de *Bildung*. Aunque en la década de 1970 en España se discutió intensivamente la

filosofía analítica de la educación de raíz anglosajona, no por ello se había perdido la orientación normativa. Se decía que la filosofía analítica permitía distinguir entre el significado y el uso de los conceptos, lo cual incluía, en el caso de la *Bildung*, la posibilidad de una comprensión más «profunda» del concepto. La *Bildung* se concebía como la unión del saber y de la vida, a la manera clásica de Humboldt, punto de partida de una vida autónoma, no determinada por coacciones externas, que conducía a la realización individual.

Esta concepción se rellenaba, por lo demás, con préstamos de la teoría crítica, reducida a su vez a la intención «crítica» en el sentido de la autonomía y la razón, de modo que podía emplearse en cualquier contexto posible. A una filosofía de la educación así concebida se le atribuía suma importancia, especialmente en una democracia, dado que solo en el marco de esta podía tener lugar una discusión normativa, y que la filosofía debía valer como instancia que había de ejercer una influencia correctiva sobre la política. La educación debía a su vez encargarse de mantener vivos los valores y las normas de la filosofía de la educación, es decir, la *Bildung*, ya que estos no están simplemente dados.

El concepto de *Bildung* ofrece, pues, una vez más múltiples posibilidades de enlace para las cuestiones de normatividad social. Lo interesante es que las argumentaciones de grupos ideológicamente muy diferentes pueden recurrir a los conceptos asociados a la *Bildung* y aprovecharlos para sus propios intereses respectivos, lo que demuestra la gran variedad de posibilidades interpretativas que se asocian a este concepto.

Bibliografía

Jover, Gonzalo (2001): «Philosophy of Education in Spain and the Threshold of the 21st Century – Origins, Political Contexts, and Prospects». En: *Studies in Philosophy and Education*, 20, pp. 361-385.

Tenorth, Heinz-Elmar (2008): «Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen – Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens». En: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14,1, pp. 26-31.

Tröhler, Daniel (2011): «Concepts, Cultures, and Comparisons: PISA and the Double German Discontentment». En: Daniel Tröhler: *Languages of Education. Protestant Legacies, National Identities, and Global Aspirations*. Nueva York: Routledge. [«Conceptos, culturas y comparaciones: PISA y el doble descontento alemán». En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 17, núm. 2, 2013:http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART8.pdf].

Bildung en el siglo XXI

El capítulo séptimo ha mostrado cómo la *Bildung* puede servir de «concepto polémico» o argumento fuerte para la afirmación de diferentes intereses políticos y pedagógicos. Con la *Bildung* se puede combatir la medición del mundo por la investigación empírica de la educación, con la *Bildung* se puede tender un puente hacia las competencias medibles, pero también se pueden defender aspiraciones conservadoras o favorables a las estructuras vigentes, sin que estas sean tachadas inmediatamente de reaccionarias. Así, por ejemplo, es interesante observar que en los debates de la OCDE o del Banco Mundial *education* se traduce por *Bildung*; lo que ofrece la posibilidad de acoplar la tradición alemana a esta rama internacional de los estudios educativos sin tener que cuestionar la propia tradición. Habría que estudiar, sin embargo, si no se encuentran aquí unos modelos teóricos contrarios o muy difíciles de conciliar entre sí, o si se trata simplemente de retórica política que aspira a que el propio público acepte las preguntas empíricas estandarizadas de los estudios.

Pero aun con independencia de si las competencias pueden o deben reemplazar a la *Bildung* o no, si la *Bildung* debe encargarse de la orientación normativa de la educación, si contribuye a mejorar la sociedad, o si *Bildung* en una democracia es propiamente educación política (con lo cual encaja bien en las discusiones internacionales), en todo caso parece que la pedagogía prefiere aquellos conceptos que reúnen de modo más o menos abierto unas visiones y unas ambiciones (siempre elevadas) y que se adaptan con relativa facilidad a las condiciones históricas y sociales cambiantes. La tendencia no menos patente de las ciencias de la educación a definir los conceptos con independencia de las realidades históricas y empíricas favorece sin duda las prolongadas trayectorias de tales conceptos.

El intento de evitar el uso de estos conceptos, alegando el peso del saber histórico, parece más bien carente de sentido. Sin embargo, una tarea de la investigación histórica, especialmente en la formación, me parece ser la de asegurarse de esas tradiciones y de esos nexos, para que el mundo pedagógico no tenga que ser reinventado una y otra vez, y para que las preguntas que se consideran importantes puedan plantearse alguna vez de un modo nuevo.

Bibliografía

Biesta, Gert (2002): «How General can Bildung be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal». En: *Journal of Philosophy of Education*, 36, 3, pp. 377-390.

Kliebard, Herbert M. (2004): «Wozu Geschichte der Pädagogik?» En: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 10, 2, pp. 90-96.

Apéndice

Obras citadas

Blumenbach, Johann Friedrich (1781): *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*. Göttingen: Dieterich.

Evers, Ernst August (2002): *Über die Schulbildung zur Bestialität. Eine Streitschrift zugunsten der humanistischen Bildung (1807)*. Heidelberg: Manutius.

Fichte, Johann Gottlieb (1962): «Reden an die deutsche Nation (1808)». En: Johann Gottlieb Fichte: *Ausgewählte Werke*, vol. 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [cast. (1988) *Discursos a la nación alemana*, trad. de M. J. Varela y L. A. Acosta, Madrid: Tecnos].

Goethe, Johann Wolfgang von (1950): «Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795)». En: Johann Wolfgang von Goethe: *Werke*, vol. VII. Hamburgo: Wegner [cast. (1931) *Los años de aprendizaje de Guillermo Meister*, trad. de R. M. Tenreiro, Madrid: Espasa Calpe].

Herder, Johann Gottfried (1985): «Über die neuere deutsche Literatur. Fragmente. Erste Sammlung. Zweite völlig umgearbeitete Ausgabe 1768». En: Johann Gottfried Herder: *Frühe Schriften 1764-1772*. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, pp. 541-649.

Heydorn, Heinz-Joachim (1972): *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Horkheimer, Max (1985): «Der Begriff der Bildung (1952)». En: Max Horkheimer: *Gesammelte Schriften. Vol. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*. Frankfurt am Main: Fischer, pp. 409-419.

Humboldt, Wilhelm von (1960): «Theorie der Bildung des Menschen (1793)». En: Wilhelm von Humboldt: *Werke*, vol. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 234-240 [«Teoría de la formación del hombre», en *Pensamiento de los confines*, nº 14. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, junio de 2004].

Klieme, Eckhard (2001): «Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. Konzeption und erste Resultate aus einer Schulleistungsstudie». En: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, pp. 179-200.

Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.

Mann, Thomas (1993): *Betrachtungen eines Unpolitischen (1918)*. Frankfurt am Main: Fischer [cast. (1978) *Consideraciones de un apolítico*, trad. de L. Mames, Barcelona: Grijalbo].

Nietzsche, Friedrich (1980): «Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (1872)». En: Friedrich Nietzsche: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe*, vol. 1. Munich: dtv, pp. 641–763 [cast. (2000) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, trad. de C. Manzano, Barcelona: Tusquets].

Nietzsche, Friedrich (1980): «Unzeitgemässe Betrachtungen I: David Strauss – Der Bekenner und der Schriftsteller (1873)». En: Friedrich Nietzsche: *Sämt-*

liche Werke, Kritische Studienausgabe, vol. 1. Munich: dtv, pp. 157-242 [cast. (2000) *Consideraciones intempestivas, 1. David Strauss, el confesor y el escritor*, trad. de A. Sánchez Pascual, Madrid: Alianza].

Nohl, Herman (1926): «Die neue deutsche Bildung». En: Herman Nohl: *Zur deutschen Bildung*. Göttingen, pp. 5-15.

Nohl, Herman (1933): *Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*. Langensalza: Julius Beltz.

Nohl, Herman (1988): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933)*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Roth, Heinrich (1967): «Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung (1962)». En: Heinrich Roth: *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967*. Hannover: Schroedel, pp. 113-126.

Spranger, Eduard (1960): *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens (1910)*. Tübingen: Niemeyer.

Índice onomástico

Adorno, Theodor W. (1903-1969) 79, 81
Agustín de Hipona (354-430) 20

Balthasar, Franz Urs (1689-1763) 43
Basedow, Johann Bernhard (1724-1790) 51
Blochmann, Elisabeth (1892-1972) 70
Blumenbach, Johann Friedrich (1752-1840) 33
Bodmer, Johann Jakob (1698-1783) 25, 35
Bollnow, Otto Friedrich (1903-1991) 70
Bonaparte, Napoleón (1769-1821) 40, 45, 54,
Breitinger, Johann Jakob (1701-1776) 25, 35

Calvino, Juan (1509-1564) 20
Campe, Joachim Heinrich (1746-1818) 51
Carlos I, rey de Inglaterra (1600-1649) 22
Carlos II, rey de Inglaterra (1630-1685) 23
Cervantes, Miguel de (1547-1616) 31
Cromwell, Oliver (1599-1658) 22
Cudworth, Ralph (1617-1688) 20

Dickens, Charles (1812-1870) 34
Dilthey, Wilhelm (1833-1911) 64, 70
Droysen, Johann Gustav (1808-1884) 63, 64

Enrique VIII, rey de Inglaterra (1491-1547) 21
Evers, Ernst August (1779-1823) 51, 52

Federico Augusto I, príncipe elector de Sajonia (1670-1733) 36
Federico Augusto III, príncipe elector de Sajonia (1750-1827) 36
Fichte, Johann Gottlieb (1762-1814) 39, 45, 46, 55, 58, 73
Fielding, Henry (1707-1754) 34
Fischer, Ernst Peter (n. 1947) 89
Flitner, Wilhelm (1889-1990) 70
Francisco II, emperador del Sacro Imperio Romano Germánico (1768-1835) 40
Freud, Sigmund (1856-1939) 77, 78
Fuhrmann, Manfred (1925-2005) 88

Geissler, Georg (1902-1980) 70
Goethe, Johann Wolfgang von (1749-1832) 34, 35, 46, 73, 74, 88

Gottsched, Johann Christoph (1700-1766) 25, 35
Guillermo I, emperador alemán (1797-1888) 60
Guillermo III de Nassau, príncipe de Orange, rey de Inglaterra, Escocia e Irlanda (1650-1702) 23

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1770-1831) 77, 78
Hentig, Hartum von (n. 1925) 88
Herbart, Johann Friedrich (1776-1841) 69
Herder, Johann Gottfried (1744-1803) 29, 32, 33, 44, 66, 67
Heydorn, Heinz-Joachim (1916-1974) 81
Horkheimer, Max (1895-1973) 77, 78, 79, 81
Humboldt, Wilhelm von (1767-1835) 46, 47, 48, 71, 72, 92, 94

Isabel I, reina de Inglaterra (1533-1603) 22

Jacobo I, rey de Inglaterra y Escocia (1566-1625) 22
Jacobo II, rey de Inglaterra, Escocia e Irlanda (1633-1701) 23
Jaeger, Werner (1888-1961) 72

Kant, Immanuel (1724-1804) 15, 58
Keller, Gottfried (1819-1890) 34
Klafki, Wolfgang (n. 1927) 82, 83
Klieme, Eckhard (n. 1954) 91
Klopstock, Friedrich Gottlieb (1724-1803) 16, 17
Lagarde, Paul Anton de (1827-1891) 59, 65
Langbehn, August Julius (1851-1907) 59
Leibniz, Gottfried Wilhelm (1646-1716) 44
Locke, John (1632-1704) 21
Luis XIV, rey de Francia (1638-1715) 23

Mann, Thomas (1875-1955) 73, 74, 88
Marx, Karl (1818-1883) 57, 77, 78
Mead, George Herbert (1883-1931) 59
Mendelssohn, Moses (1729-1786) 15, 16, 17
Metternich, Klemens Wenzel Lothar, príncipe de (1773-1859) 41
Mill, John Stuart (1806-1873) 92
Milton, John (1608-1674) 25
More, Henry (1614-1687) 20
Moritz, Karl Philipp (1756-1793) 34

Neill, Alexander (1883-1973) 80
Niethammer, Friedrich Immanuel (1766-1848) 46, 51, 52
Nietzsche, Friedrich (1844-1900) 60, 61
Nohl, Herman (1879-1960) 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71

Pallat, Ludwig (1867-1946) 66, 69
Paulsen, Friedrich (1846-1908) 53
Peirce, Charles Sanders (1839-1914) 59
Pestalozzi, Johann Heinrich (1746-1827) 48, 52, 53, 69
Picht, Georg (1913-1982) 83
Planta, Martin von (1727-1772) 43
Platón (428/427 v.Chr.-348/347 a. C.) 26, 41, 68

Quine, Willard Van Orman (1908-2000) 92

Ranke, Franz Leopold von (1795-1886) 63
Roth, Heinrich (1906-1983) 84, 85, 90
Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778) 17, 68, 72

Scheffler, Israel (n. 1923) 12
Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (1775-1854) 58
Schleiermacher, Friedrich (1768-1834) 41, 64
Schwanitz, Dietrich (1940-2004) 89
Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper, First Earl of (1621-1683) 21, 29
Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper, Third Earl of (1671-1713) 21, 30, 31, 32, 35, 90
Smith, John (1616-1652) 20
Spener, Jacob (1635-1705) 18
Spranger, Eduard (1882-1963) 70, 71, 72, 73

Staël-Holstein, Anne Louise Germaine, baronesa de (1766-1817) 9, 41
Sulzer, Johann Georg (1720-1779) 16, 17

Weber, Max (1864-1920) 20
Weil, Felix José (1898-1975) 77
Weil, Hermann (1868-1927) 77
Weinert, Franz Emanuel (1930-2001) 90
Weniger, Erich (1894-1961) 70
Whichcote, Benjamin (1609-1683) 20
Wieland, Christoph Martin (1733-1813) 34
Winckelmann, Johann Joachim (1717-1768) 35, 36, 37, 46
Wittgenstein, Ludwig (1889-1951) 92
Wordsworth, William (1770-1850) 92

Zöllner, Johann Friedrich (1753-1804) 15

Índice alfabético de materias

Antigüedad 25, 26, 29, 30, 35-37, 44, 47, 58, 64, 66
artes 9, 16, 25, 26, 30, 31, 34-37, 39, 43, 46, 58, 64, 67, 85
autonomía 68, 69, 78, 93, 94

Bildungsbürger 11, 51, 54-56, 59, 60
burguesía 24, 25, 39, 54-56, 58, 60, 89

ciencias humanas 51, 57, 58, 63-66, 68, 70, 77, 78, 80, 84, 85, 87, 89, 90
ciencias naturales 11, 20, 24, 26, 33, 42, 53, 57-59, 64, 66, 72, 74, 80, 89, 90
competencias 90, 91, 95
conocimiento, saber 11, 16, 21, 31, 32, 46-48, 52, 58, 60, 69-71, 73, 78, 81-83, 88, 89, 94, 95

didáctica 37, 69, 77, 82, 83, 85

educación 10-12, 13, 16, 17, 29, 31, 32, 39-48, 51-53, 56, 57, 59, 60, 63, 65, 68-74, 77-80, 82-84, 87, 89, 91-95
educación política 12, 39-45, 59, 95
enseñanza 10, 17, 32, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 58, 66, 70, 72, 73, 85, 91
escuela 9, 16, 32, 43, 51, 57, 63, 65, 66, 69, 79, 80, 88
estética 15, 16, 25, 26, 30-32, 37, 41
ética 15, 20, 25, 26, 32, 41, 69

gusto 24, 26, 36

hermenéutica 63, 64, 84

idealismo alemán 58
interioridad 12, 15, 17, 18, 33
investigación empírica 64, 80, 83, 85, 93, 95

lengua, lenguaje 16, 17, 19, 35, 39, 43, 44, 53, 57, 68, 73, 92
literatura 17, 25, 26, 31, 34-36, 44, 46, 58

madurez 79, 81, 82, 90
mística 19, 30
moral 15, 17, 18, 22, 29, 31, 33, 63, 66, 72, 74

nación, nacionalismo 30, 37, 39, 41, 42, 44-46, 73, 97

philosophy of politeness 21, 39, 90
política educativa 10, 59, 77, 79, 83, 88, 91

religión 18, 20, 21, 42, 74

sentimiento 16, 30-33

teoría crítica 11, 77-83, 87, 92-94

universidad 46, 48, 53, 65, 78, 79

Índice

Sumario 7

Introducción 9
¿Qué es *Bildung*? 10
Bibliografía 13

1. Los fundamentos de *Bildung* en el siglo XVIII 15
«*Bildung*»: un nuevo concepto de finales del siglo XVIII 15
La dimensión religiosa de *Bildung* 18
Bildung y la filosofía inglesa 20
Excursus: los condicionamientos políticos de la *politeness* 21
El concepto de *politeness* como nueva instancia de diferenciación social 24
La conjunción de ética y estética 25
Bibliografía 27

2. La pedagogización de *Bildung* hacia 1800 29
El papel del conde de Shaftesbury en la formación del concepto de *Bildung* 29
Bildung como concepto pedagógico en Herder 32
El *Bildungsroman* como encarnación del concepto de *Bildung* 34
La (re)significación de la Antigüedad clásica 35
Bibliografía 38

3. *Bildung* como elemento de construcción nacional 39
La morfología de las ideas en su contexto 39
La formación nacional alrededor de 1800 40
La educación política como formación de ciudadanos virtuosos 41
La lengua como legitimación del Estado nacional 43
La sublimación de la política en la pedagogía 45
La universidad como *Bildung* institucionalizada 46
Bibliografía 48

4. *Bildung* como distinción social 51
¿Bildung como cultura general o como formación profesional? 51
El burgués como encarnación de la *Bildung* 54
Ciencia y *Bildung* en el siglo XIX 57
Movimientos antiburgueses del *fin de siècle* 59
Bibliografía 61

5. *Bildung* en la pedagogía de las ciencias humanas 63
La hermenéutica como método de las ciencias humanas 63
Bildung como teoría del movimiento alemán 64
La autonomía y la relación pedagógica como conceptos centrales de la pedagogía de las ciencias humanas 68
Bildung como concepto de la psicología de las ciencias humanas 70
Bildung como personalidad y la educación racial 73
Bibliografía 75

6. *Bildung* como concepto «crítico» 77
La teoría crítica como nueva ciencia de una nueva sociedad 77
Bildung como educación para la madurez 79
La teoría crítica de la *Bildung* 81
La didáctica de la teoría de la *Bildung* 82
El giro empírico en las ciencias de la educación y la constatación de una «catástrofe de la *Bildung*» 83
Bibliografía 86

7. El resurgimiento de la *Bildung* como salvación del PISA de la OCDE 87
Bildung como unidad en la multiplicidad 87
Bildung como acervo de saber y como afirmación de la identidad cultural 88
Las competencias como *Bildung* 90
Bildung en la *philosophy of education* 92
Bildung como concepto polémico conservador 93
Bibliografía 94

***Bildung* en el siglo XXI** 95
Bibliografía 96

Apéndice 97
Obras citadas 97
Índice onomástico 98
Índice alfabético de materias 100

Bildung, la formación

Bildung es uno de los pocos conceptos a los que, sin necesidad de definirlos, se atribuye suma importancia en contextos muy diferentes. En este libro se indaga este fenómeno, analizando el surgimiento del concepto en un ambiente cultural específico del siglo XVIII y reconstruyendo su variopinta trayectoria desde entonces hasta hoy.

Rebekka Horlacher, nacida en 1968, es profesora agregada del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zurich y docente de la Escuela Superior de Pedagogía de Zurich. Se doctoró en 2002 con una tesis sobre la génesis de la teoría de la *Bildung* en el siglo XVIII; es coeditora de *Sämtliche Briefe an Pestalozzi* («Todas las cartas a Pestalozzi») y miembro de redacción de la revista *Zeitschrif für historische Bildungsforschung*.

Octaedro Editorial